

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Формирование навыков осознанного чтения задач по математике
в процессе абилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью
с опорой на личностно-ориентированный и
индивидуально-дифференцированный подходы**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль: «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с
ограниченными возможностями здоровья»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой д.филол.н.,
профессор А.В. Кубасов

дата

подпись

Исполнитель:
Скрипачева Ирина Сергеевна,
обучающийся ОTRcOB3-1801z группы

подпись

Научный руководитель:
Христолюбова Людмила Викторовна,
к.филол.н., доцент кафедры
теории и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ.....	8
1.1. Особенности навыков осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	8
1.2. Абилизация обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	18
1.3. Значение использования личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на уроках математики.....	21
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	51
2.1. Анализ диагностического материала для исследования навыков осознанного чтения.....	51
2.2. Характеристика базы исследования и контингента детей, участвовавших в экспериментальном исследовании.....	58
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования.....	72
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПРОЦЕССЕ АБИЛИТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ОПОРОЙ НА ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНО- ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ.....	92
3.1. Организация коррекционной работы по формированию навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилизации обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.....	92

3.2. Обучающий эксперимент.....	107
3.3. Контрольный эксперимент.....	109
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	123
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	128
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	139
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	144
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	145
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	150
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	157
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	168

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема обучения математике в образовательной организации, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП), остается сложной, поскольку связана с одним из важнейших предметов, преподаваемых в школе. Умение решать арифметические задачи играет большую роль в развитии психических процессов у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также положительно сказывается на формировании их личности в целом.

Проблема формирования навыка решать задачи на уроках математики обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) раскрывается в исследованиях Г. М. Дульнева, М. Н. Перовой, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, В. В. Эк и другие. В ходе различных исследований было выявлено, что при решении задач на уроке математики у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) развивается интерес к учебному предмету и образовательному процессу в целом, формируется мышление, память, внимание, а также развивается фонематический слух, речь, словарный запас, мелкая моторика рук, социально-бытовые навыки, самоконтроль, настойчивость и многое другое.

Арифметические текстовые задачи являются моделью реальных явлений, поэтому обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при их решении опираются на свой жизненный опыт. Прежде чем приступить к решению задачи, необходимо прочесть ее условие и понять его смысл, что не всегда доступно обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), поэтому осознанное чтение является немаловажной ступенью для формирования навыка решать арифметические текстовые задачи.

Арифметические задачи выполняют ряд важных функций. Например, развивающая активизирует процессы анализа, синтеза, обобщения. Познавательная функция формирует навык понимания текста, установление связей между данным и искомым задачи, запись решения. В результате арифметические текстовые задачи выполняет развивающую функцию. Обучающая функция заключается в том, что при решении задач формируются математические знания и навыка.

Воспитательная функция задач реализуется через их содержание и организацию работы педагогом посредством применения различных подходов в обучении (личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы). Часто содержание задачи раскрывает перед обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) новые интересные факты, тем самым расширяет их кругозор и формирует мировоззрение. Текстовые арифметические задачи способствуют углублению и расширению формируемых математических знаний и умений, закреплению вычислительных навыков.

Объект исследования – навык осознанного чтения, как компонент чтения задач по математике обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования – процесс формирования навыка осознанного чтения задач по математике с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Гипотезы исследования: формирование навыка решать задачи на уроках математики с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) будет эффективным при следующих условиях:

1) реализация рабочей программы олигофренопедагога по обучению математике и чтению на основе личностно-ориентированного и

индивидуально-дифференцированного подходов к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с учебно-тематическим планом;

2) включение в рабочую программу по обучению математике и чтению специальных коррекционно-развивающих методов и приемов для формирования навыков осознанного чтения (комплекс упражнений);

3) составление практических рекомендаций для педагогов по реализации личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на уроках математики в процессе абилитации.

Цель исследования – создание условий для формирования навыка осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации с применением личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Анализ особенностей формирования навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3. Разработка, реализация и апробация коррекционной программы по формированию навыка осознанного чтения, на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

4. Анализ эффективности апробированной коррекционной программы на формирование навыка решать задачи на уроках математики на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного

подходов к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Методы исследования.

Теоретические методы:

1. Анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Изучение методических рекомендаций.
3. Анализ характеристик, обучающихся и мониторингов освоения предметной области – чтение и математика, создание дифференцированных групп.
4. Проведение констатирующего эксперимента.
5. Анализ констатирующего эксперимента.
6. Разработка комплекса упражнений, с учетом созданных дифференцированных групп обучающихся.
7. Разработка рабочей программы учителя-олигофренопедагога по предметам математика и чтение для 4 классов.
8. Анализ контрольного эксперимента.

Эмпирические методы:

1. Наблюдение за обучающимися во время образовательного процесса во время урочной и внеурочной деятельности.
2. Реализация условия для формирования необходимых умений и навыков на уроках математики для решения задач.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ

1.1. Особенности навыков осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в работе которого участвуют зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Б. Г. Ананьев писал, что в основе процесса чтения лежат сложнейшие механизмы взаимодействия временных связей двух сигнальных систем [14].

В методике навык чтения характеризуют тремя качествами: правильность, беглость и выразительность. Именно от них во многом зависит осознанность чтения. Правильность – плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого. Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту). Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и своё собственное отношение к нему.

В методической науке выделяют три этапа формирования навыка осознанного чтения: аналитический, синтетический и автоматизация

. Аналитический этап уникален тем, что все три компонента процесса чтения в деятельности обучающегося требуют отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, то есть произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Послоговое чтение – это свидетельство того, что обучающийся находится на начальном этапе формирования навыка

чтения - аналитическом. Обычно считается, что данный этап соответствует периоду обучения грамоте, но не стоит забывать, что у всех детей индивидуальный темп в развитии, а также и овладения навыка чтения [28].

Все три компонента чтения синтезируются, то есть восприятие, произнесение и понимание читаемого происходят одновременно – это синтетический этап. На данном этапе обучающийся начинает читать целыми словами. Также многие учебные отмечают, что одним из признаков перехода ребенка на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы обучающийся не просто воспринимал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Если обучающийся при чтении удерживает в сознании общий смысл прочитанного им, то появляется интонация. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе [28].

Этап автоматизации – техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом. Интеллектуальные усилия обучающегося направлены на понимание содержания читаемого и его формы: композиция произведения, замысел автора, идеи произведения, используемые художественных средств. В период этапа автоматизации для обучающегося характерно стремление читать про себя. Эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов педагога, стремление обсудить прочитанное, осознанность – главный признаком того, что достигнут уровень автоматического чтения [28].

Процесс формирования навыков чтения очень индивидуален у каждого обучающегося. Это проявляется уже в период обучения грамоте: обучающиеся медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают трудности в соотношении прочитанного слова с предметом, действием, признаком [25].

По мере усложнения программных требований возникает ряд новых трудностей. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями очень медленно формируют в сознании слоговые образы. Это связано с недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешение их, а также затруднениями в слиянии одного звука с другим. Еще одной из проблем является то, что обучающиеся не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности [91].

Характерная для обучающихся с умственной отсталостью привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). Это приводит к тому, что во время чтения по слогам, обучающийся с трудом переключается на чтение целыми словами. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются также быстро прочитать и следующее, но чаще всего ошибаются [91].

Развитие беглости чтения притормаживается из-за того, что поле зрения у обучающихся ограниченное. Это значит, что обычно они видят только ту букву (слог), на которую в данный момент направлен их взгляд. А также, такие обучающиеся очень долгое время не пользуются смысловой догадкой, что связано с их основным дефектом – умственная отсталость (интеллектуальное нарушение) [25].

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) темп чтения очень медленный, в отличие от нейротипичных их сверстников. Это связано с тем, что возникают затруднения в понимании прочитанного текста, а также бедностью речевого запаса, замедленностью в образовании смысловой догадки и узостью поля зрения [25].

Беглость – это темп чтения, который предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого текста. Нормы беглости определяются программой обучения, но одним из ориентиров является устная речь обучающегося [28].

Навык беглости находится в зависимости от поля чтения и длительности пауз, которые младший школьник допускает в процессе чтения. Поле чтения (или угол чтения) – это такой отрезок текста, который зрительно охватывает обучающийся при чтении, после чего следует пауза (фиксация). Во время этой остановки и происходит понимание увиденного материала, то есть. Осуществляется процесс закрепления, воспринятого и его осознание. Для примера, хорошо читающий обучающийся младших классов делает на строке незнакомого текста от 3 до 5 остановок, при этом отрезки текста, которые охватываются взглядом за один прием, равномерны. Угол чтения у плохо читающего обучающегося очень мал, иногда равен одной букве, поэтому пауз гораздо больше и отрезки восприятия текста не равномерны. Они зависят от того, знакомы ли слова и словосочетания, которые читает обучающийся. С осознанием схваченного промежутка текста за один прием связаны и повторы в чтении: если обучающийся не смог удерживать в памяти воспринятый отрезок, ему приходится еще раз возвращаться к уже прочитанному тексту, чтобы понять его смысл. Таким образом, тренируя зрительное восприятие, работа педагога направлена на навык беглости чтения и правильности. Данные навыки взаимосвязаны и нераздельны [28].

Обучающиеся с умственной отсталостью читают текст со многочисленными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку. Это связано с недостаточностью звукового анализа и синтеза, нарушением произносительной стороны речи, слабостью зрительного восприятия, пониженной работоспособностью и расфокусировкой внимания, бедностью словаря и несовершенством грамматического строя речи, а также затруднению в понимании логических связей. Ошибки, нарушающие правильность чтения, являются типичными и представляют собой стойкое явление, которое сохраняется даже при обучении в старших классах и негативно влияет на формирование навыка беглого чтения [28].

Чтение обучающихся в период обучения в начальной школе характеризуется не соблюдением правильного темпа чтения, нарушением логических пауз, неправильным распределением дыхания, а также наблюдается чередование громкого чтения, или излишне тихое, при этом монотонное. [25].

Выразительность – это качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения [18]. Обучающимся коррекционного образовательного учреждения необходимо овладеть всеми компонентами речевой интонации. Чаще наблюдаются интонационные ошибки такие, как неправильные логические ударения, неуместные в смысловом отношении паузы. Такие ошибки допускаются только в том случае, если обучающийся не владеет навыком осознанного чтения. Стоит обратить внимание, что процесс чтения требует не только интеллектуальные, но и физические усилия, поэтому причиной интонационных ошибок у обучающихся может стать не подготовленность дыхания и речевого аппарата.

Интеллектуальные нарушения и недоразвитие речи приводят к нарушению формирования навыка осознанного чтения. Обучающиеся с умственной отсталостью младших классов испытывают затруднения при понимании текста. Им сложно без помощи педагога установить причинно-следственную взаимосвязь прочитанного, ее очередность, а также понимание поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недочеты выражаются в том случае, если прослеживается расхождение между конкретными фактами, описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего [85].

Правильность чтения – это чтение без ошибок и искажений, которые влияют на смысл читаемого. Исследования по формированию навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) дало возможность выделить несколько типичных ошибок, допускаемых при чтении:

- Искажение звукобуквенного состава;
- пропуски букв, слогов, слов и даже строчек;
- перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов);
- вставка произвольных элементов в единицы чтения – замена одних единиц чтения другими [3].

Причины таких ошибок является несовершенство зрительного восприятия или несформированность артикуляционного аппарата. А также, еще одна из причин искажений может стать “чтение по догадке”. Основой служит антиципация – способность предугадывать смысл еще не прочитанного текста по тому смыслу и стилю, который уже известен из предыдущего отрывка. Догадка проявляется у обучающихся младших классов с нарабатыванием навыка чтения. С одной стороны, это является признаком улучшения навыка чтения у обучающегося, в то же время необходимо помнить, что подобные догадки не всегда верны, и могут и могут исказить смысл прочитанного, что в свою очередь негативно повлияет на осознанное чтение [2].

- Наличие повторов.

Подобные ошибки заключаются в повторении единиц чтения: букв, слогов, слов, предложений. Чем хуже сформирован навык чтения у обучающегося с умственной отсталостью, тем меньше единица чтения повторяется. Данные ошибки схожи с предыдущими, но имеют иные причины. Повторы при прочтении указывают на стремление обучающимся зафиксировать, удержать в памяти только что прочитанный компонент. Это необходимо осознанного чтения. Следовательно, на аналитическом этапе становления навыка повторы необходимы и должны восприниматься педагогом как положительное и закономерное проявление. Излишняя спешка педагога во время образовательного процесса, раннее пресечение «повторов» в чтении могут помешать обучающемуся легко и непринужденно перейти на синтетический этап чтения [2].

- Нарушение норм литературного произношения.

Рассматривая ошибки данной категории, можно выделить несколько групп:

1) Орфоэпические ошибки. Среди них неправильное ударение – самый распространенный вид. Такие ошибки указывают на незнание норм произношения или с незнанием лексического значения слов, которые читаются;

2) Ошибки, связанные с «орфографическим чтением»: единицы чтения, озвучиваются в строгом соответствии с написанием, а не с произношением. Необходимо помнить, что «орфографическое чтение» – обязательный период становления навыка. Чем быстрее обучающийся научится синтезировать все действия процесса чтения (восприятие, произнесение, осознание), тем скорее откажется от «орфографического чтения». Поэтому работа, способствующая понимать прочитанное, будет способствовать устранению «орфографического чтения» [2].

Отрывистость и фрагментарность восприятия содержания, прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. При этом обучающиеся уменьшают количество персонажей, путают события и происходящие действия. Нарушение наглядно-образного мышления ведет к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении сильно усложняют усвоение содержания, читаемого [4].

Недоразвитие познавательной деятельности и речи, а также психологические особенности обуславливают недостаточную готовность обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к овладению навыка чтения. Обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) овладевает чтением значительно дольше, чем нейротипичные дети. Обучение чтению у

обучающихся с умственной отсталостью растягивается во времени, а промежутки между ступенями значительно продолжительнее.

Даниил Борисович Эльконин характеризовал процесс чтения на своем начальном этапе, как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели. Это значит, что обучающийся должен увидеть букву, от дифференцировать ее, определить, какая это буква, и определить следующую букву идентично. И только если во время распознавания второй буквы не забудется предыдущая, обучающийся сможет опознать слог. Эти этапы у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проходят достаточно долго [26].

Овладение чтением обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется значительным качественным своеобразием на всех этапах формирования этого навыка. Трудности возникают усвоение букв. Это из-за особенности зрительного восприятия, которое приводит к трудностям различения и запоминания букв. Также трудно дается обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) процесс слияния звуков в слоги. Это приводит к нарушению формирования представления о слоге. А также у исследуемой категории обучающихся взаимодействие зрительных, кинестетических и слуховых образов формируется хуже и медленнее, чем у нейротипичных, и зачастую достигает минимального уровня сформированности[85].

Значительно осложняется у данной категории обучающихся и процесс понимания читаемого. В методике этот термин «осознанное чтение» употребляется в двух значениях:

- 1) применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);
- 2) применительно к чтению в более широком смысле (Т. Г. Рамзаева).

Когда говорят о осознанности в первом значении, имеют в виду степень сознательности выполнения необходимых действий, из которых

складывается озвучивание печатных знаков: находит гласные, соотносит их с слогами-слияниями, видит согласные вне слияний и осознает, к какому слогу-слиянию их следует причитать.

Термин осознанное чтение во втором значении функционирует в методике на разных уровнях протекания самого процесса чтения [26].

Первый уровень – часто совпадающий с аналитическим этапом становления навыка чтения, предполагает понимание большей части слов, употребленных в прямом или переносном значении. Понимание отдельных предложений и их связи между собой; понимание смысла отдельных частей текста, их внутренней связи и взаимообусловленности и, наконец, понимание общего смысла всего текста [26].

Второй уровень осознанного восприятия текста основывается на первом и предполагает осмысление подтекста произведения, т.е. уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к читаемому [26].

Третий уровень осознанного восприятия текста: обучающиеся начинают понимать свои читательские интересы и владеть умениями, которые могут их удовлетворить. Это является начальным этапом формирования вкуса и осознанного определения круга чтения, ориентируясь на свои возможности. Таким образом, в современной методике утвердилась точка зрения, что осознанность чтения предполагает:

- осмысление значения каждой языковой единицы текста;
- понимание идейной направленности произведения, его образной;
- системы, изобразительно-выразительных средств, т.е. позиции автора;
- и своего собственного отношения к прочитанному;
- осознание себя как читателя [26].

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с умственной отсталостью является важным фактором дальнейшего успешного обучения в образовательной организации по всем

предметам. Чтение – один из ключевых методов получения информации и во внеучебное время. Как особый вид деятельности, чтение представляет большое значение для умственного, эстетического и речевого развития обучающихся [25].

Существует также взаимосвязь между особенностями навыков чтения: замедленный темп чтения влияет на осознанность прочитанного, недостаточно сформированные беглость и осознанность сказываются на интонировании, смазанной и неправильной речи обучающегося при чтении [26].

Таким образом, своевременное распознавание и понимание нарушений навыка чтения позволяет педагогу определить основные методы обучения и их коррекционное направления при целенаправленной работе по формированию осознанного чтения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

1.2. Абилизация обучающихся с легкой умственной отсталостью

Понятие «абилизация» как педагогического термина вызывает дискуссии между различными авторами, использующими его. В настоящее время определения «абилизация» и «реабилитация» близки по значению, но имеют ряд различий. При рассмотрении абилизации обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) будет рассматриваться равно и понятие «реабилитация». В методической психолого-педагогической литературе и учебных пособиях понятие «абилизация» не выделено отдельным термином. В переводе с латинского «habilitation» означает буквально «предоставление прав, возможностей, обеспечение формирования способностей» [93].

Земфира Нурисламовна Нуртдинова в своём докладе, посвящённом перспективе работы по социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), раскрывает термин следующим образом: «на специальных занятиях детей обучают самообслуживанию, умению общаться со сверстниками и взрослыми, дают начальные профессиональные навыки, то есть обучают тому, чего они пока не знали и не умели. В современной науке это называется «абилитация» [83].

Главное направление воздействия абилитационных мер так же, как и реабилитационных, направленно не на проявления заболеваний, а на их последствия. Меры по абилитации, в отличие от комплекса мер по реабилитации, применяется для детей раннего и младшего дошкольного возраста и строятся на основе изучения результатов медико-физиологических и психологических показателей состояния ребёнка, в том числе и с умственной отсталостью [98].

Абилитация (в широком смысле) – это реализация основных видов и форм вхождения ребенка с ОВЗ в общество, которая осуществляется в рамках пяти концентров адаптации (концентр – ступень обучения, связанная с предыдущим единством содержания и отличающаяся от нее большей сложностью и объемом) [89]

1. Социокультурное взаимодействие внутри родительской семьи.
2. С ближайшим окружением семьи.
3. В рамках дошкольного образовательного учреждения, во дворе дома.
4. В стенах среднего общеобразовательного учреждения, а также в учреждениях культуры, спорта.
5. В постшкольный период [89].

В более узком понимании под социокультурной абилитацией ребенка с ОВЗ подразумевается индивидуальная, личностная помощь, совместное выявление с ребенком его собственных интересов и потребностей, путей и способов преодоления препятствий [83].

Бадалян раскрывал понятие «реабилитация» как систему лечебно-педагогических процедур, которые направлены на лечение и профилактику дальнейшего прогрессирования патологического состояния, приводящего к полной или частичной утрате трудоспособности. Её целью является восстановление утраченных способностей и навыков, необходимых в повседневной деятельности. О процессе абилитации идет речь в тех случаях, когда патологическое состояние возникло в раннем возрасте [17].

Выделяют несколько причин, которые требуют абилитационных мероприятий: умственная отсталость (интеллектуальные нарушения), сенсорные нарушения (болезни органов слуха и зрения), ДЦП (детские церебральные параличи). [98].

Если патологическое состояние у обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приобретено в раннем возрасте, то используют термин абилитации, так как у него ещё не сформированы двигательные стереотипы, отсутствуют гностическо-практические функции и речь, а также слабо развиты или отсутствуют навыки самообслуживания, из-за чего возникают трудности в самореализации [98].

Если же нарушение у ребёнка с ОВЗ возникло в более позднем возрасте и не затронуло процессов онтогенетического развития, а также развиты навыки самообслуживания и есть социальный опыт то в таких случаях употребительны меры реабилитационного воздействия, а не абилитационного. А также процесс первичного приспособления обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) правильнее называть не реабилитацией, а абилитацией. В словаре терминов абилитация рассматривается как комплекс мероприятий, нацеленных на создание и развитие функциональных систем организма, естественное развитие которых осложнено дефектом, с целью успешного социального включения [98].

Таким образом, процесс абилитации и реабилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), можно рассматривать как единые этапы одного сложного процесса, направленного на успешное интегрирование в общество, социально-бытовую и трудовую деятельность.

Одним из факторов психологического базиса для развития высших психических функций у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является коррекция и абилитация психомоторных и сенсорных функций, пространственных и пространственно-временных представлений, речи, что, в свою очередь, способствует освоению процессов письма, математики, чтения и ряда других учебных и трудовых образовательных областей. [17].

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод: процесс абилитации для обучающихся с легкой умственной отсталостью заключается в организации мероприятий, направленных на формирование навыков социальной адаптации, создания социального потенциала. Успешность абилитации всегда зависит от того, насколько рано началось лечение.

1.3. Значение использования личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на уроках математики

Вопросом применения личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на уроках математики к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), занимались такие специалисты, как В. В. Воронкова, М. Н. Перова, У. В. Ульяновская, В. В. Эк, И. С. Якиманская и другие.

На современном этапе развития специального (дефектологического) образования наблюдается повышенный интерес к реализации

индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов в образовании, всестороннему учету способностей, наклонностей и интересов каждого обучающегося с особыми образовательными потребностями. Поэтому одной из важнейших задач современных образовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является внедрение и осуществление данных подходов в процесс обучения [12].

Современная олигофренопедагогика изучает особенности и закономерности развития, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проявляющиеся под влиянием обучения, разрабатывает педагогическую классификацию и типологию, обеспечивающую возможность реализовать личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы, а также принципы и методы [24].

Математика, как предметная область является одним из направлений подготовки обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к самостоятельной жизни. Овладение элементарными математическими понятиями требует от обучающегося данной категории минимального уровня развития таких процессов, как логического мышления, анализ, синтез, обобщение, сравнение [19].

Успех в обучении математике у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во многом зависит от учета педагогом трудностей и особенностей овладения ими математических знаний, а также от учета потенциальных возможностей обучающихся. Для этого педагогу необходимо быть компетентным в областях специальной педагогики и психологии, умело обращаться с новыми подходами и технологиями исследования лиц с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), это в свою очередь позволит решать актуальные задачи развития, воспитания и обучения всем предметным

областям, в том числе и в математике у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [97].

Новые условные связи у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) образуются с трудом, и возникнув, они оказываются непрочными, хрупкими и недифференцированными. Слабость дифференциации приводит к потере знаний. У обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) быстро утрачиваются те важные признаки, которые отличают одну фигуру от другой, один вид задачи от другого, те признаки, которые позволяют различать числа, действия, правила [13].

Причины уподобления знаний неоднородны. Ж. И. Шиф утверждает, что приобретённые обучающимися знания непрочные и не полные, а процесс их объединения в системы сильно осложнен. В итоге, это приводит к тому, что системы этих знаний недостаточно расчленены. Чаще всего уподобляются арифметические задачи, в которых есть хоть какое-то внешнее сходство (простые задачи уподобляются сложным, и наоборот) [99].

Другая причина слабой дифференцированности математических знаний заключается в непонимании математической терминологии. Это проявляется в конкретизации представлений, реальных образов, объектов, а также в непонимании ситуации задачи, математических зависимостей и отношений между данными. Отсутствует взаимосвязь при анализе условия задачи между данными и искомым. Сложности возникаю у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при понимании единиц измерения, например, таких как километр и килограмм, а некоторое сходство в их звучании приводит к их уподоблению [15].

Состав обучающихся одного класса с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) неоднороден, поэтому трудности и потенциальные возможности каждого своеобразны. Кто-то из них нуждается

в большей, другие в меньшей степени в помощи педагога, направлении их деятельности. Некоторым нужно напомнить какую-то забытую ими информацию, необходимую для работы. Кроме того, различное время, нужное тем или иным обучающимся для запоминания и усвоения определенного материала. Так, часть обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) уже на следующем, после изучения новой темы, уроке может применять и оперировать новыми математическими понятиями, тогда как для других необходимо длительное повторение, закрепление, активная помощь со стороны педагога. Поэтому, для равномерного и качественного усвоения математических представлений и формирования навыка решать задачи необходимо внедрение в образовательный процесс таких подходов, как личностно-ориентированный и индивидуально дифференцированный [100].

Например, в настоящее время И. С. Якиманская, исследовала и разрабатывала концепции, модели, технологии индивидуально-дифференцированного подхода в обучении [102].

И. С. Якиманская дифференциацией рассматривает форму организации обучения, при которой происходит учет типологических индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их взаимосвязь с педагогом. Под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимаются такие качества у обучающихся, на основании которых можно создать дифференцированные группы в классе, то есть произвести процесс объединения по определенным признакам и способностям освоения материала [102].

Если рассматривать цель индивидуально-дифференцированного подхода с точки зрения с психолого-педагогических позиций и обучения определенным предметным областям, в том числе и математике, то звучит она следующим образом: создание оптимальных условий во время образовательного процесса для освоения образовательной программы и социализации в современном обществе обучающихся с умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основании выявления и учета особенностей их развития [102].

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход. Одна из задач дифференциации является учет и дальнейшее формирование индивидуальности обучающегося, его потенциальных возможностей, помощь всеми доступными методами и приемами освоения образовательных программ, предупреждение неуспеваемости, развитие познавательных интересов и личностных качеств [99].

Индивидуально-дифференцированный подход в обучении направлен на создание благоприятных образовательных условий, учитывающих как индивидуальные особенности каждого обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, характера, скорость протекания мыслительных процессов, уровень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, свойственные лицам данной категории нарушения развития [99].

Особое внимание к проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в обучении связано с большим разбросом возможностей обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) одного возраста. В. В. Воронкова ссылается на Г. М. Дульнева, который рассматривал индивидуально-дифференцированный подход, как путь преодоления и компенсации недоразвития обучающихся путем раскрытия и учета их индивидуальных особенностей во время образовательного процесса [28].

Ж. И. Шиф отмечала, что из-за неравномерности дефекта, наряду с пострадавшими, имеются значительные участки сохранных возможностей и делала вывод о необходимости анализировать поведение каждого обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) в его развитии, выявляя индивидуальные положительные возможности, которые могут служить компенсацией недостатков [99].

Индивидуально-дифференцированный подход необходим обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) независимо от их результатов в учебном процессе. Хорошо успевающих обучающихся нельзя тормозить во время образовательного процесса искусственно, им нужно давать дополнительные задания, иногда и сверх программных требований, чтобы поддерживать и развивать у них интерес к обучению. Оценка их успеваемости не может основываться лишь на общих оценочных нормах. Во время образовательного процесса она выполняет воспитательную функцию и должна стимулировать обучающегося к познанию окружающего мира [99].

В. В. Воронкова создала педагогическую классификацию, в которой описала характеристику обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по возможностям обучения. По данной классификации педагоги образовательных учреждений, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу [28].

В I группу входят обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), наиболее успешно овладевающие программным материалом в процессе фронтального обучения. Все задания ими, как правило, выполняются самостоятельно. Они не испытывают больших затруднений при выполнении измененного задания, в основном правильно используют имеющийся опыт, выполняя новую работу. Умение объяснять свои действия словами свидетельствует о сознательном усвоении этими учащимися программного материала. Им доступен некоторый уровень обобщения. Полученные знания и навыки такие обучающиеся успешнее остальных применяют на практике. При выполнении сравнительно сложных заданий им нужна незначительная активизирующая помощь педагога [28].

На уроках математики, обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) I группы быстрее других, запоминают

приемы вычислений, способы решения задач. Они почти не нуждаются в предметной наглядности, обычно им достаточно словесного указания на те наблюдения и явления, которые им уже известны. Реальные действия с предметами, как правило, являются для них средством, позволяющим контролировать точность вычислений. Об относительной прочности и гибкости знаний, обучающихся свидетельствует успешность овладения школьниками обратными математическими связями, обратным ходом рассуждений. Обучающиеся на уроках математики пользуются фразовой речью, свободно поясняют свои действия, в том числе счетные. Они могут обсуждать предстоящую работу, выдвигая, отвергая или принимая способы выполнения заданий. Они довольно верно оценивают изменения реальных множеств, величин, правильно отражают их в записи математических выражений, понимают смысл арифметических задач и могут самостоятельно их решить, составлять краткую запись к ним [28].

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) II группы также достаточно успешно обучаются в классе. В ходе обучения эти дети испытывают несколько большие трудности, чем ученики I группы. Они в основном понимают фронтальное объяснение учителя, неплохо запоминают изучаемый материал, но без помощи сделать элементарные выводы и обобщения не в состоянии [28].

На уроках их отличает меньшая самостоятельность в выполнении всех видов работ, они нуждаются в подсказках и помощи педагога, как активизирующей, так и организующей. Перенос знаний в новые условия трудностей не вызывает. Но при этом обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) снижают темп работы, допускают ошибки, которые могут быть исправлены с незначительной помощью. Объяснения своих действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) II группы недостаточно точны, даются в развернутом плане с меньшей степенью обобщенности [28].

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) II группы испытывают на уроках математики небольшие затруднения. Эти обучающиеся не могут представить достаточно отчетливо те явления, события, предметы и факты, о которых им сообщается. Они осмысливают количественные отношения, процессы изменения множеств, величин только при непосредственном наблюдении. Осуществляя предметно-практические действия, объединяя группы предметов, отделяя их часть, обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осознают характер происходящих изменений и могут оформить их арифметическими действиями. Поэтому они сознательно решают арифметическую задачу только тогда, когда она иллюстрирована с помощью групп предметов. Словесно сформулированная задача не вызывает у таких обучающихся необходимых представлений. Эти дети медленнее, чем обучающиеся, отнесенные к I группе, запоминают выводы, математические обобщения, овладевают приемами работы, например, алгоритмами устных вычислений. Но они могут быть достаточно быстро обучены предметно-практическим действиям, способам выполнения иллюстраций к математическим заданиям [28].

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), относящиеся к III группе, с большим трудом осваивают материал программы, нуждаются в разнообразных видах помощи со стороны педагога и родителей (словесно-логической, наглядной и предметно-практической) [28].

Успешность усвоения знаний, зависит от понимания обучающимися этой группы того, что им сообщается. Для них характерно недостаточное осознание вновь сообщаемого материала (правила, теоретические сведения, факты). Им сложно определить главное в изучаемом, установить логическую связь частей, отделить второстепенное, также трудности возникают в понимании материала во время фронтальных занятий, они нуждаются в дополнительном объяснении. При этом педагог должен подобрать особый подход в объяснении материала. Обучающихся III группы отличает низкая

самостоятельность. Темп освоения материала у них значительно ниже, чем у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), отнесенных к II группе. Несмотря на трудности освоения материала, у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) третьей группы в основном не теряют приобретенных знаний, навыков и умений, могут их применить при выполнении аналогичного задания, но каждое несколько измененное задание воспринимается ими как новое. Это приводит к выводу, что обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) III группы почти не способны к обобщению полученных знаний, навыков и умений, а также дифференцировать и применить необходимые к поставленной задаче на уроке [28].

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) III группы в процессе обучения в некоторой мере преодолевают инертность. Значительная помощь им бывает нужна только в начале выполнения задания, после чего они могут работать более самостоятельно, пока не встретятся с новой трудностью. Деятельность обучающихся этой группы нужно постоянно организовывать, пока они не поймут основного в изучаемом материале. После этого школьники увереннее выполняют задания и лучше дают словесный отчет о нем. Это говорит хотя и о затрудненном, но в определенной мере осознанном процессе усвоения [28].

На уроках математики, обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) III группы испытывают трудности. Педагогу необходимо организовать предметно-практическую деятельность, так как использование наглядных средств обучения оказываются для них недостаточным. Наблюдая изменения множеств, величин, выполняя материализованные действия, обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) их полностью не осознают. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости самостоятельно ими не осмысливаются [28].

Обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) III группы затрудняет оценка количественных изменений (больше, меньше), тем более перевод их на язык математики (запись арифметических действий). Все свои затрачивают на понимание нового материала педагогом. Обучающиеся запоминают отдельные факты, требования, рекомендации к выполнению заданий, но так как этот процесс происходит без осмысления, то они нарушают логику рассуждений, последовательность действий, смешивают существенные и несущественные признаки математических явлений. Отсутствует взаимосвязь в полученных знаниях, происходит разрыв между реальными действиями и их математическим выражением [28].

Обучающимся этой группы сложно осознать и освоить отвлеченные выводы, обобщенные сведения. Им почти недоступен обратный ход рассуждений. При решении задач обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) III группы отталкиваются от второстепенных признаков, опираясь на отдельные слова и выражения. Если в тексте нет знакомых слов, например, «всего», «стало», это сбивает их, и они из-за отсутствия привычных формулировок не могут самостоятельно решить арифметическую задачу [28].

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) III группы с большим трудом запоминают математические правила часто потому, что не понимают их, за словами, которые они пытаются заучить, нет реальных представлений. Неумение отграничивать главное от второстепенного приводят к тому, что правила используются формально, часто по одному какому-нибудь признаку, без учета конкретных условий. Кроме этого, обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) данной группы трудно применить хорошо выученный материал на других уроках. Например, зная таблицу умножения они затрудняются использовать ее при осуществлении подсчетов на занятиях по социально-бытовой ориентировке, на уроках

трудового обучения [28].

Забывание у обучающихся III группы протекает интенсивно особенно тех сведений, которые имеют отвлеченный характер, то есть формулировок правил, определения, выводы, пояснения к решению арифметических задач. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) испытывают большие трудности в построении фраз с использованием математической терминологии. При выполнении математических заданий обучающиеся данной группы действуют импульсивно, никогда не выдвигают предположений о ходе своей работы, не испытывают потребности в осуществлении самоконтроля. За время обучения они могут не овладеть приемами отвлеченного счета, будут всегда нуждаться в материализации умственных действий [28].

К IV группе относятся обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые овладевают учебным материалом на самом низком уровне. При этом только фронтального обучения для них недостаточно. Они нуждаются в выполнении большого количества упражнений, введении дополнительных приемов обучения, постоянном контроле и подсказках во время выполнения работ. Сделать выводы с некоторой долей самостоятельности, использовать прошлый опыт им недоступно. Обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными отклонениями) IV группы требуют четкое неоднократное объяснение при выполнении любого задания. Помощь педагога в виде прямой подсказки одними обучающимися используется верно, другие и в этих условиях допускают ошибки. Обучающиеся данной группы не могут найти ошибки в работе, им требуется конкретное указание на них и объяснение к исправлению. Каждое последующее задание воспринимается как новое. Знания усваиваются чисто механически, быстро забываются. Они могут освоить значительно меньший объем знаний, навыков и умений, чем предлагается образовательной программой [28].

При обучении математике ученики младших классов не могут

правильно пересчитать предметы, не узнают числовые группы в три, четыре предмета. Они могут более успешно выполнять вычисления только с помощью конкретного материала, используя в счете пальцы, ставя черточки на промокашке. Обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными отклонениями) IV группы не понимают смысла арифметических действий (вычитания, умножения, деления), при решении задачи не осмысливают предложенной в ней ситуации, поэтому их вопросы не соответствуют действию, сам вопрос может быть ошибочен. Для таких обучающихся характерно построение вопроса с включением ответа или части условия. Особые трудности они испытывают при решении задач на деление по содержанию. При условии многократного повторения приемов работы и использовании конкретного материала эти учащиеся могут быть обучены выполнению всех четырех арифметических действий и решению простых задач с небольшими числами [28].

В. В. Эк рассуждала о возможностях обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) овладеть математическими знаниями, также об осуществлении индивидуально-дифференцированного подхода [100].

По мнению Валентины Васильевны, к концу первого года обучения педагог будет достаточно хорошо знать своих обучающихся: насколько они легко усваивают знания, какая помощь им необходима, могут ли быть самостоятельны в работе, при выполнении каких заданий и как долго. Поэтому начиная со второго класса можно реализовывать во время образовательного процесса индивидуально-дифференцированный подход в его полном объеме. Если в первом классе он применялся в отдельных случаях, преимущественно в организации урочной и внеурочной деятельности, то теперь педагог дифференцирует обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по возможностям освоения и осмысления математических знаний [100].

Такой подход становится обязательным на всех видах уроков и на всех

этапах обучения. В каждом классе образовательных организаций, реализующих АООП имеются обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые успешно понимают и осваивают образовательную программу по математике, владеют приобретенными знаниями и навыками в объеме. Но в классе будут и такие обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которым необходим особый подход, так как у них возникнут трудности в освоении математического материала. Ими будет усвоен не весь объем предлагаемых знаний и умений, которые будут характеризоваться своей недостаточной четкостью, фрагментарностью, непрочностью [12].

Также, некоторым обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нуждаются в детальной конкретизации и расчлененности материала во время образовательного процесса. Например, во время урока математики таким обучающимся требуются реальные предметы для счета (счетные палочки, линейка, карточки, таблицы). Более сильные обучающиеся класса, основываясь на своих непосредственных наблюдениях, могут самостоятельно сделать выводы, а также обладать способностью оценивать количественные изменения, например, предметных групп, опираясь, на имеющиеся у них представления, и не нуждаются в реальных предметах счета [99].

Педагог может получить сведения об освоении материала обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) из наблюдения на уроках, велении «дневников наблюдения», мониторингов, а также при изучение письменных работ. Письменный материал (рабочие тетради) необходимо проверять ежедневно. Тетрадей, как правило, две (так называемые круговые). Педагог, собирая тетради на проверку, имеет для контроля две работы – домашнюю и классную. Целесообразнее брать тетради на проверку не в начале урока математики, а в конце. Тогда по качеству классной работы можно судить о продвижении учащихся, о понимании ими учебного материала, анализировать их

результаты. Педагог будет ежедневно располагать сведениями о трудностях, которые обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) испытывают [12].

Изучая работы обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), нужно установить, с помощью каких действий был получен данный результат; если допущена ошибка, то в чем ее причина. Обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) свойственно уходить от трудностей, «соскальзывать», выбирая длительный путь, не требующий умственных усилий. Педагог должен внимательно отнестись к тому, какими приемами пользуются обучающиеся, выполняя учебные задания [13].

Таким образом, своевременно оказанная обучающемуся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) помощь поднимет его на более совершенную ступень выполнения заданий. Обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), испытывающих затруднения во время учебного процесса на уроках математики, бывает в каждом классе 2-5 человек. Осуществляя дифференцированный подход, педагог подбирает наиболее доступный путь для понимания учебного материала и облегчения усвоения математических понятий, позволяя им пользоваться счетными предметами, дополнительными записями, справочным материалом (различными образцами), предлагает задания более легкие меньшие по объему [100].

В дальнейшем учебном процессе педагогом будут учтены полученные данные с уроков математики. Он наметит кого из обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вызвать к доске, с кем побеседовать перед уроком, с кем остаться и проработать данный вопрос в свободное от занятий время, кого перевести на новый, более совершенный прием работы. Таким образом, будет намечена работа по исправлению ошибок, которая поспособствует их предупреждению [100].

На уроке математики педагог наблюдает за обучающимися с легкой

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): реакция на вопросы педагога, построение и полнота ответа на поставленный вопрос с места, у доски, как работают самостоятельно. Результаты наблюдений соотносятся с результатами письменных работ, индивидуальных, групповых заданий. Чтобы обобщить те сведения о продвижении каждого обучающегося, педагогом составляется индивидуальная характеристика, благодаря которой осуществляется часть дифференцированного и индивидуального подходов на уроках математики. В ней описываются успехи, неудачи обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при изучении конкретной программной темы, какими приемы работы были освоены, какая помощь была оказана, какие виды помощи не оказали положительного результата. Характеристика работ, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), процесса становления знаний, умений и навыков записываются по истечении какого-то периода времени, например, в конце изучения темы, или в конце учебной четверти [63].

При обучении обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в образовательной организации, реализующую адаптированную основную общеобразовательную программу, характеристика пополняется новыми сведениями. Это служит основой для создания характеристики возможностей обучающегося в овладении математическими знаниями, навыками и умениями. В тоже время эти записи показывают, насколько успешно осуществлялась реализация индивидуально-дифференцированного подхода, какое внимание педагог уделял тому или иному обучающемуся, какие находил приемы помощи в преодолении встретившихся им трудностей [100].

В. М. Идрисова ссылаясь на работы У. В. Ульенковой и Л. А. Метиевой, в своей статье указывала об индивидуально-дифференцированном подходе и его организации педагогом-дефектологом на разных этапах изучения математического материала [104].

По мнению Ульяны Васильевны и Людмилы Анатольевны, первый этап осуществляется при объяснении нового материала. При первом знакомстве с новым вопросом, во время объяснения нового материала всем обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должно быть обеспечено понимание хода рассуждений педагога, его действий. Выбирается такой способ изложения материала, такие приемы работы, которыми могут овладеть практически все обучающиеся класса. Но важно учитывать, чтобы не задерживать в развитии более способных обучающихся, педагог объясняет новые варианты решения тех же вопросов даже тогда, когда остальные обучающиеся еще не полностью овладели самым первым и простым вариантом работы. Но они к этому времени уже в состоянии следить за ходом рассуждений педагога или отдельных преуспевающих обучающихся [104].

В итоге, обучающиеся знакомы со всеми способами решения математических упражнений, знают, что существуют разные способы работы над одними и теми же заданиями. Но при этом каждый обучающийся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) знает, каким из способов он будет действовать, когда работает самостоятельно. Педагог открыто не указывает, кто из обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к какой дифференцированной группе относится, а просто напоминает о наиболее облегченных приемах решения математических упражнений. Об усложненных приемах решения задач педагог говорит только тем обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые ими овладели [63].

Второй этап индивидуально-дифференцированного подхода протекает в процессе формирования и закрепления знаний. Усвоение нового материала происходит очень медленно, постепенно. В процессе его закрепления углубляются и совершенствуются полученные ранее знания. Одновременно расширяется и усложняется круг упражнений, успешное выполнение

которых зависит от навыка актуализировать необходимые знания, дифференцировать варианты решения заданий. При этом могут предполагаться такие виды математических упражнения, в которых обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе наблюдения и сопоставления необходимо самостоятельно приходить к умозаключениям и делать выводы. Одни обучающиеся это сделают полностью самостоятельно, другим педагог предлагает разные варианты помощи. Наиболее широко индивидуально-дифференцированный подход используется во время самостоятельных работ. Это зависит от возможностей, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Варьируются объем задания, степень его сложности и различные виды помощи. В отдельных случаях обучающимся могут предлагаться задания, различные по содержанию. Непосредственно перед самостоятельной работой обсуждаются все случаи решения предложенных заданий, но во время их выполнения часть обучающихся более слабой группы решают упрощенный вариант, другая, более сильная усложненный вариант заданий. Либо, предлагается общий перечень заданий, а каждый обучающийся, рассматривая весь набор, выполняют только те из них, которые им понятны и доступны для выполнения [63].

Существует еще один вариант осуществления индивидуально-дифференцированного подхода на уроках математики – самостоятельная работа, представленная одним вариантом. Педагог разрешает некоторым обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), неспособным полностью самостоятельно, без помощи справиться с заданиями, во время выполнения работы обращаться за помощью к своим старым записям, к тем страницам учебников, где разъясняются данные вопросы, или предлагает карточки, заготовленные ранее, с образцами выполнения заданий или другой материал, помогающий обучающимся успешно справиться с работой [100].

Один из этапов на уроках математики – устный счет. Во время его проведения может осуществляться индивидуально-дифференцированный подход. Во время устного счета педагог обращается ко всем обучающимся класса поочередно, но задания для каждого различны. Обязательно, перед проведением устного счета все упражнения адаптируются для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Педагог сам определяет, сколько дифференцированных групп в классе. Это зависит от учебного плана, сложности материала и количества обучающихся в классе, а также тяжести дефектов. Но при этом нужно отметить, что педагог не должен адресовать задания разным группам и предупреждает об этом обучающихся. Устный счет проводится со всеми обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) фронтально. Отличаться будет только сложность постановки задания перед обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Например, для слабой группы обучающихся может быть представлено задание «назови соседей числа 22». Обучающиеся должны назвать числа пере 22 и после. Для наиболее сильной группы задание видоизменяется: «назови соседей числа, полученного при сложении 20 и 5». Обучающийся первоначально должен решить устно пример, а только после этого аналогично назвать «соседей числа», в данном случае 25 [101].

Л. А. Метиева отмечает, что индивидуально – дифференцированный подход осуществляется не только во время урочной деятельности, но и при даче домашнего задания [104].

Одно и то же домашнее задание обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может быть выполнено за различное время. Домашняя работа должна быть направлена на закрепление пройденного материала. Всем обучающимся в классе дается единое задание. Но при его даче необходимо учитывать темп и самостоятельность выполнения, поэтому к основной работе домой, обучающимся более сильной группы можно предложить дополнительные упражнения [63].

Успешное осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) возможно только при тщательном изучении освоения ими знаний и умений, формирования новых навыков, систематического учета особенностей их работы, четкого представления о ходе работы каждого с упражнениями [62].

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) обучения лиц с ОВЗ раскрывает реализацию принципа индивидуально-дифференцированного подхода. В нем подчеркивается необходимость осуществления равных возможностей получения качественного образования обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся. Разработки вариативности содержания образовательных программ, различных по уровню сложности, с учетом дифференциации образовательных потребностей и способностей обучающихся. Создания условий для эффективной реализации образовательных программ и разработки критериальной оценки результатов их освоения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития с учетом возрастных, типологических и индивидуальных особенностей, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [95].

В основу федерального государственного образовательного стандарта образования (ФГОС) обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) положен дифференцированный подход, осуществление которого предполагает [81]:

- признание обучения как процесса организации речевой, познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями),

обеспечивающего овладение ими содержанием образования и являющегося основным средством достижения цели образования;

- признание того, что развитие личности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) зависит от характера организации доступной им деятельности, в первую очередь учебной;

- развитие личности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;

- разработку содержания и технологий образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) составляет цель и основной результат образования;

- реализацию права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающего развитие способностей каждого обучающегося, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями (признание решающей роли содержания образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в развитии способностей каждого обучающегося);

- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с легкой умственной

отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

– учет возрастных, типологических и индивидуальных особенностей, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также их особых образовательных потребностей [81].

На основе Стандарта создается адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), которая при необходимости индивидуализируется и превращается в специальную индивидуальную программу развития (СИПР) к которой может быть создано несколько учебных планов, в том числе индивидуальные учебные планы, учитывающие образовательные потребности групп или отдельных обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [92].

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выделено два варианта адаптированных основных образовательных программ (АООП). В основе планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, так как именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования — введения обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом [82].

Предметные результаты освоения АООП образования включают освоенные обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) знания и навыка, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения. АООП определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и

достаточный. Именно критерии этих уровней в разных предметных областях служат основой для реализации индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов. Минимальный уровень является обязательным для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [84].

Дифференцированный подход к построению адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования [84].

Применение дифференцированного подхода к созданию образовательных программ обеспечивает разнообразие содержания, предоставляя обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) возможность реализовать индивидуальный потенциал развития [84].

В основу АООП образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) положены принципы, которые способствуют реализации индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов на уроках. Например, принцип коррекционно-развивающей направленности образовательного процесса, обуславливающий развитие личности обучающегося и расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей [84].

Также принцип практической направленности, который предполагает установление тесных связей между изучаемым материалом и практической деятельностью обучающихся. Это способствует формированию знаний и умений, имеющих первостепенное значение для решения практико-ориентированных задач [84].

Онтогенетический принцип, принцип учета возрастных особенностей обучающихся, определяющий содержание предметных областей и результаты личностных достижений и принцип учета особенностей

психического развития разных групп, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) играют важную роль при реализации индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов [84].

Принцип направленности на формирование деятельности, обеспечивает возможность овладения обучающимися с умственной (интеллектуальными нарушениями) предметно-практической деятельности, способами и приемами познавательной и учебной деятельности, коммуникативной деятельности и нормативным поведением [84].

Одна из основных задач образовательных организаций – воспитание личности, способной адаптироваться в современном обществе. Отсюда вытекает и задача, в первую очередь стоящая перед педагогом, – не только насыщение обучающихся определённым объёмом знаний, но и развитие личностного потенциала, стремления к поиску «самого себя» и самоопределению [80].

Идея личностно-ориентированного подхода в образовании очень актуальна для современных образовательных организаций, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), поэтому перед каждым педагогом стоит задача создавать такие условия для обучения, при которых стало бы возможным использование фактических и потенциальных возможностей каждого обучающегося в классе [80].

На уроках математики такими условиями являются инициирование развития субъектного опыта обучающегося, раскрытие личных ценностей и их использование в качестве мотивации в образовательном процессе. Важно стимулировать обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к высказыванию собственной точки зрения, без боязни ошибиться или получить неправильный ответ, поощрять стремления находить свой способ решения заданий, анализировать

предложенные способы других обучающихся, использовать наиболее рациональные [104].

При оценке обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) осуществляется по конечному результату, а также процессу его достижения. Для успешной реализации на уроках математики личностно-ориентированного подхода необходимы [104]:

а) план проведения занятий, самостоятельных и контрольных уроков, в зависимости от готовности класса и с учетом личностных особенностей обучающихся;

б) создание эмоционально-положительной атмосферы в работе всех обучающихся в течение урока;

в) использование заданий, которые позволяют обучающимся осознанно выбирать тип, вид и форму материала во время образовательного процесса (например, словесную, графическую или условно-символическую);

г) включение в образовательный процесс проблемных и творческих ситуаций, которые требуют взаимодействия обучающихся между собой (диалог, аргументация своей точки зрения);

д) стимулирование обучающихся к самостоятельному решению заданий и использование различных способов;

е) включение в образовательный процесс индивидуально-дифференцированного подхода.

Личностно-ориентированный подход взаимосвязан с индивидуально - дифференцированным, так как необходимо определить личные особенности и способности у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к изучению математики, включающие: домашние, классные, самостоятельные и контрольные работы, индивидуальные задания, ориентирующие обучающихся разные пути выполнения задания и раскрытие творческого потенциала, развитие интереса к выполнению задания [104].

В процессе обучения математике необходимо учитывать возрастные

особенности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В пропедевтический период обучения и начальных классах необходимо сделать наибольший акцент на игровую деятельность с применением индивидуально-дифференцированного подхода, с целью привития обучающимся познавательного интереса к предмету.

Дальнейший основой обучения в среднем и старшем звене будет являться профорIENTATIONная подготовка обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В этом случае личностно-ориентированный подход на уроках математики служит дальнейшему формированию значимых социально-бытовых навыков для жизнеобеспечения [104].

Для достижения позитивных результатов личностно-ориентированного обучения педагогу необходимо организовывать свою деятельность таким образом, чтобы позволить обучающемуся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) делать выбор в созданных личностно-ориентированных ситуациях, а также вызвать интерес к изучению нового, более трудного, но посильного материала. При этом организовать совместный поиск решения личностно-ориентированной и образовательной задачи с опорой на субъектный опыт обучающегося с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе диалога, ролевой игры, рефлексии, тем самым обеспечивая поиск идеи, самопознания и активизации самостоятельности [67].

Личностно-ориентированная система обучения побуждает не только к передаче определенной суммы знаний от педагога к обучающемуся, но и развивает ученика как активную личность, способную добывать и применять знания в нестандартных жизненных ситуациях [60].

Проблемой личностно-ориентированного обучения занимались такие ученые, как С. В. Кузнецова, М. И. Лукьянова, И. Е. Малова, О. Г. Мишанова, Е. С. Перевознюк, И. С. Якиманской и другие.

В их исследованиях были раскрыты концепции личностно-

ориентированного подхода в обучении. В его основе заложена идея обучения и воспитания творческой и свободной личности обучающегося с учетом индивидуальных возможностей и способностей.

Технология личностно-ориентированного обучения — это признание обучающегося главной действующей фигурой всего образовательного процесса [60].

И. С. Якиманская отмечала, что личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу ставится личность обучающегося, ее самобытность, самооценность. Максимальное развитие (а не формирование заранее заданных) индивидуальных познавательных способностей обучающихся на основе использования имеющегося у него собственного опыта. Познавательные способности обучающихся проявляются в их обучаемости. Обучаемость – это индивидуальная способность обучающихся к усвоению новых знаний на основе имеющегося у него опыта. Образование ничего не должно формировать насильно; напротив, – оно создает условия для включения обучающихся в естественные виды деятельности. В таком случае субъектный опыт каждого обучающегося сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образовательного процесса. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым образовании происходит не просто интериоризация заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития [102].

Под субъектным опытом И. С. Якиманская понимает опыт жизнедеятельности, который обучающийся приобретает еще до школы в

конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей [102].

Личностно ориентированное обучение представляет собой технологию, выявляющую и структурирующую субъектный опыт обучающегося.

Согласно И. С. Якиманской, в образовательной программе должны содержаться знания об объективной реальности и о содержании, последовательности действий во время образовательного процесса, обеспечивающих овладение научными знаниями об объективной реальности [104].

По мнению С. В. Кузнецовой, целью личностно-ориентированного образования является культурная личность, человек, который свободно проявляет свою индивидуальность, способный к культурному саморазвитию и самоопределению [60].

Определяя смысл понятия личностно-ориентированное обучение М. И. Лукьянова и И. Е. Малова отмечают, что главное – это создать для обучающихся необходимые условия для развития их способностей и формирования самостоятельности [61, 64].

В концепцию личностно-ориентированного подхода в образовании, по мнению М. И. Лукьяновой положена теория личности С. Л. Рубинштейна, благодаря которой у обучающегося (индивида) есть возможность проявить, показать свое личное отношение к миру и к себе, способностью занять определенную социально активную позицию [61].

М. И. Лукьяновой рассматривает обучающегося как субъекта жизнедеятельности, предлагая строить обучение на основе жизненного опыта (общение со сверстниками, продуктивная деятельность, творчества и т. п.), чтобы стать не только субъектом своей учебной деятельности, но и всей своей жизни – настоящей и будущей. Для этого необходимо обеспечить личностный рост обучающегося, развивая способности к стратегической деятельности, креативности, критичности, систему потребностей и мотивов, способности к самоопределению, саморазвитию и другое [61].

М. И. Лукьянова утверждает, что личностно-ориентированный подход в обучении – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций обучающихся. Личностные функции – это в данном случае не характерологические качества, а те проявления человека, которые, собственно, и реализуют феномен «быть личностью» [61].

Личностно-ориентированное обучение – это тип образовательного процесса, в котором личность обучающегося и личность педагога выступают как его субъекты. Целью обучения является развитие личности обучающегося, его индивидуальности и уникальности, а также закладка таких механизмов, как самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией [67].

Педагог и обучающийся создают совместную образовательную деятельность, которая направлена на индивидуальную самореализацию обучающегося и развитие его личностных качеств. Таким образом, личностно-ориентированное обучение предоставляет каждому обучающемуся возможность изучить учебный материал на различных уровнях (но не ниже базового), в зависимости от интеллектуальных способностей и индивидуальных предпочтений [66]. При личностно-ориентированном обучении личность обучающийся должен находиться в центре образовательной системы, а раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого должны служить исходным пунктом методики обучения. Во время образовательного процесса нужно создать условия для проявления индивидуальной избирательности обучающегося к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивации, стремления использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением [66].

У обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями) личностно-ориентированный подход реализуется через овладение личностных результатов, которые включают в себя жизненные и социальные компетенции, необходимые для решения практико-ориентировочных задач, а также обеспечения становления социальных отношений, обучающихся в различных средах [84].

К примеру, личностные результаты освоения АООП должны отражать формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов. Должны развиваться адекватные представления о собственных возможностях и о необходимом жизнеобеспечении [84].

Также обучающийся должен начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире и социально-бытовыми навыками, используемыми в повседневной жизни [84].

Развиваются коммуникативные навыки, необходимые для нормального социального взаимодействия, а способность к пониманию и осмыслению своего социального окружения, своего места в нем, приводит к принятию соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей, что в свою очередь имеет положительное влияние на развитие социально значимых мотивов учебной деятельности [84].

К коммуникативным навыкам также относят умение сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях. Формирование у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) эстетических ценностей и чувств влияет на развитие личных культурно-нравственных и моральных ценностей, развитие этических чувств, доброжелательного отношения к окружающим, отзывчивости, понимания и сопереживания к чувствам других людей [84].

Также, личностно – ориентированный подход в обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеет положительное влияние на мотивацию к творческому труду, работе на результат в любой предметной области и бытовых делах, бережному отношению к материальным и духовным ценностям, формирование

готовности к самостоятельной жизни [84].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что индивидуально-дифференцированный и личностно-ориентированный подходы напрямую взаимосвязаны со всеми предметными областями, в том числе и математикой, образовательным процессом и развитием личностных качеств у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Анализ диагностического материала для исследования навыков осознанного чтения

Уроки математики и чтения взаимосвязаны. Обучающийся не сможет понять смысл арифметической текстовой задачи по математике и решить ее без навыка осознанного чтения. Но для диагностики необходим диагностический материал с уроков чтения, потому что именно на них происходит поэтапное формирование навыка осознанного чтения.

Процесс чтения – это сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Достаточно полно навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: скорость, правильность, автоматизированность (так называемая «беглость») и понимание прочитанного.

Для проведения констатирующего эксперимента был выбран ряд методик по данной теме на основе актуальных научно – исследовательских публикаций ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. Проанализированы работы А. К. Аксеновой, М. А. Ворониной, М. Ф. Гнездилова, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, М. И. Омороковой, Т. Г. Рамзановой, Г. В. Чиркиной, и других авторов, занимающихся изучением особенности осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью. А также были взяты диагностические задания, предложенные Е. А. Екжановой [9], С. Д. Забрамной [22].

Все методики модифицированы и адаптированы к возрасту обучающихся, именно: уменьшен объем текстов, изменены структура

заданий и вопросы. С учетом поставленных задач, психофизиологического развития и возраста обследуемых обучающихся разработаны критерии и бальная шкала оценивания.

В диагностических заданиях предлагается прочтение рассказа и текста арифметической задачи, пересказ и умение сделать вывод с учетом характеристики текста[21,22].

Методика обследования включала в себя три уровня заданий:

Уровень 1 – анализ техники чтения.

Уровень 2 – составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Уровень 3 – пересказ прочитанного текста.

Для проведения педагогического обследования были отобраны:

- литературные тексты для чтения различной сложности (по структуре, по содержанию и по объему);
- арифметические тестовые задачи по программе обучения;
- предложения и тексты, грамматические задания для обучающихся в соответствии с программой обучения.

Диагностика направлена на выяснение:

- состояние навыка чтения;
- уровень техники чтения (послоговое, целыми словами);
- понимание прочитанного (осознанность чтения);
- способность пересказать прочитанное.

Процедура проведения:

Обучающемуся предлагается прочитать рассказ и текстовую арифметическую задачу, пересказать прочитанное и ответить на вопросы по содержанию прочитанного. Осознанность чтения оценивается по количеству правильных ответов на вопросы к тексту.

Контрольные тексты и задачи для исследования осознанности чтения обучающихся с легкой умственной отсталостью представлены в приложении (Приложение № 1).

1. Анализ результатов техники чтения

Данная диагностика предназначена для определения уровня беглости и осознанности чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Целью диагностики является выяснить:

- уровень беглости чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
- уровень правильности чтения;
- уровень осознанности чтения. Способность отвечать на вопросы по тексту, по возможности пересказать.

Анализ результатов уровня осознанности прочитанного текста (его понимание):

- полное понимание, обучающийся ответил на все вопросы;
- неполное понимание, обучающийся ответил не на все вопросы;
- отсутствие понимания прочитанного.

Во время процедуры исследования велся протокол, в котором выставлялись баллы за каждый из показателей: беглость, правильность, выразительность, осознанность чтения и ответы на вопросы/пересказ.

Часто допускаемые ошибки во время чтения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- замена согласных, гласных;
- пропуск гласных, согласных;
- пропуск слогов или частей слова;
- перестановки;
- чтение по буквам, по слогам, целыми словами.

Уровни сформированности обследуемых навыков:

1 уровень (от 6 баллов и выше)

Беглость: навык чтения целыми словами, техника чтения 35-50 слов в минуту.

Правильность: наличие 1-3 ошибок (искажений) не влияющих на понимание прочитанного.

Выразительность: чтение выразительное с соблюдением синтаксических и смысловых пауз, с соблюдением норм литературного произношения.

Осознанность способность выделять основную мысль произведения, способность правильно назвать главных действующих лиц, умение передать содержание прочитанного полно, правильно, последовательно.

2 уровень (4-5 балла)

Беглость: техника чтения 25 – 35 слов в минуту, основная часть текста прочитана правильно, допускаются незначительные ошибки.

Правильность: наличие 3-5 ошибок (искажений) не влияющих на понимание прочитанного.

Выразительность: наличие ошибок при чтении 9 не соблюдение пауз, знаков препинания, ошибок в постановке логических ударений.

Осознанность: неточности в выделении основной мысли произведения, умение назвать главных действующих лиц, основную суть может понять с помощью учителя.

3 уровень (до 3 баллов)

Беглость: техника чтения 15 – 25 слов в минуту, преобладание послогового чтения, ограниченное поле зрения.

Правильность: допускаются грубые ошибки, искажения текста (пропуски, искажения букв, замены, потеря строки);

Выразительность: нарушен темп и ритм чтения (тихое, громкое, монотонное), допускаются ошибки в постановке логических ударений.

Осознанность: неумение самостоятельно выделить основную мысль произведения, затруднение в определении главных действующих лиц произведения, пересказ является неполным, непоследовательным.

Критерии оценивания в баллах:

1 балл – исследуемый навык сформирован плохо или отсутствует совсем, во время процедуры исследования требовалась помощь педагога. Обучающийся допускал много ошибок.

2 балла – навык сформирован на среднем уровне, во время процедуры исследования требовалась частичная помощь педагога.

3 балла – навык сформирован на достаточном уровне, либо высоком. Помощь педагога практически не требовалась и была направляющей. Ошибок минимальное количество: 1 – 3.

2. Методика составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Методика предназначена для выявления возможности устанавливать пространственно - временные и причинно - следственные связи (см. Приложение 2).

Целью диагностики является выяснить:

- понимание обучающимся причинно-следственных связей между картинками;
- способность составления рассказа по серии сюжетных картинок;
- способность полными предложениями отвечать на вопросы.

Процедура проведения:

Обучающемуся предлагается серия из 4 картинок (см. Приложение 3). Необходимо разложить изображения с начала событий (пояснение: «с чего все началось, что было потом и чем все закончилось»). После обучающемуся нужно составить рассказ по разложенным им картинкам и ответить на вопросы педагога. После анализа сюжетных картинок, обучающимся предлагалась схема простой арифметической задачи. Необходимо было описать данные условия задачи и ответить на вопросы экспериментатора.

Анализ составленного рассказа по серии сюжетных картинок:

- как начинает действовать (целенаправленно, хаотично, не задумываясь над очередной картинкой);
- замечает ли ошибки и исправляет их или не обращает на них внимания;
- нуждается ли обучающийся в помощи;
- как принимает помощь;

- соблюдает ли причинно-следственные связи при составлении рассказа;

- на сколько вопросов ответил по содержанию.

Уровни сформированности обследуемых навыков:

1 уровень (от 6 баллов и выше): картинки выложены в правильном порядке, сюжет составлен верно, могла присутствовать небольшая помощь педагога. Обучающийся может подробно рассказать сюжет иллюстраций, а также дать полные ответы на вопросы педагога.

2 уровень (от 3 – 5 баллов): при раскладывании картинок и изложении изображенного сюжета обучающийся чувствовал затруднения и присутствовала направляющая помощь педагога. Обучающийся допускал неточности во время своего пересказа. Ответы на вопросы педагога были краткими, не развернутыми.

3 уровень (от 3 баллов и ниже): обучающийся не смог верно выложить полностью/частично по сюжету изображения, ответить на вопросы педагога и пересказать текст, при условии организующей помощи педагога.

Критерии оценивания в баллах:

1 балл – исследуемый навык сформирован плохо или отсутствует совсем, во время процедуры исследования требовалась помощь педагога. Обучающийся допускал много ошибок.

2 балла – навык сформирован на среднем уровне, во время процедуры исследования требовалась частичная помощь педагога.

3 балла – навык сформирован на достаточном уровне, либо высоком.

3. Методика исследования по пересказу текста

Методика исследования по пересказу текста показывает уровень понимания прочитанного текста, а также грамотный пересказ. (см. Приложение 4).

Цель исследования:

- понимание прочитанного (осознанность);
- правильность прочитанного;

- способность пересказать прочитанное.

Процедура проведения:

Обучающемуся предлагается прочитать рассказ и текстовую арифметическую задачу. Выстроить план рассказа, а также объяснить ход решения задачи и ее условия. Пересказать содержание по плану. Ответить вопросы по содержанию.

Анализ результатов пересказа:

- соблюдает ли причинно-следственные связи;
- осознанность чтения (понимание прочитанного);
- нуждается ли обучающийся в помощи;
- на сколько вопросов ответил по содержанию.

Уровни сформированности обследуемых навыков:

1 уровень (от 6 баллов и выше): – пересказ с соблюдением полноты событий и пониманием прочитанного. Могла оказываться частичная помощь и несколько наводящих вопросов со стороны педагога.

2 уровень (от 3 – 5 баллов): пересказ, при котором соблюдение полноты событий оказалось возможным лишь с привлечением помощи со стороны педагога. Также для пересказа потребовались наводящие вопросы.

3 уровень (от 3 баллов и ниже): обучающийся не справился с последовательным изложением рассказа и с организующей помощью педагога. Для пересказа потребовались вспомогательные иллюстрации и наводящие вопросы педагога.

Критерии оценивания в баллах:

1 балл – исследуемый навык сформирован плохо или отсутствует совсем, во время процедуры исследования требовалась помощь педагога. Обучающийся допускал много ошибок.

2 балла – навык сформирован на среднем уровне, во время процедуры исследования требовалась частичная помощь педагога.

2.2. Характеристика базы исследования и контингента детей, участвовавших в экспериментальном исследовании

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

В данной общеобразовательной организации обучаются дети с умственной отсталостью, со сложными дефектами (сочетание умственной отсталости (интеллектуального нарушения) и нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройством аутистического спектра, нарушением зрения и т.д.).[32]

В образовательном учреждении реализуется четыре образовательные программы на основе четырех учебных планов:

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью согласно (1 вариант) федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599) в 1 – 3 классах с 1 сентября 2018 года [81];

2. Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью согласно (2 вариант) (Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599) в 1 – 3 классах с 1 сентября 2018 года [81];

3. Адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с легкой умственной отсталостью согласно базисному учебному плану (Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 10.04.2002 N 29/2065-п) в 4 – 9 классах с 1 сентября 2018 года [81];

4. Адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью согласно базисному учебному плану (Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 10.04.2002 N 29/2065-п) в 4 – 9 классах с 1 сентября 2018 года [81];

Адаптированные основные общеобразовательные программы разработаны в соответствии с требованиями соответствующих приказов Минобрнауки Российской Федерации на основе примерных АООП.

В соответствии со Стандартом на каждого обучающегося по варианту 9.2. разработаны специальные индивидуальные программы развития (СИПРы).

Наполняемость классов – от 5 до 12 человек. Формы обучения – очная, очно-заочная и заочная. Срок обучения 9 лет. Обучение ведётся только на русском языке.

Во вторую половину дня (внеучебное время) организована группа продленного дня для пребывания обучающихся и воспитанников. Образовательная организация является организацией интернатного типа, поэтому иногородние обучающиеся проживают в благоустроенных спальнях, отвечающих современным требованиям.

В Екатеринбургской школы-интернат №12 имеются кабинет лечебной физкультуры, кабинет логопедии и логоритмики, кабинет ритмики, кабинет педагога-психолога, кабинет социально-трудовой ориентировки, трудовые мастерские. Во внеурочное время обучающиеся ежедневно посещают кружки и спортивные секции.

В констатирующем этапе экспериментального исследования принимала участие группа обучающихся 4 класса («А» и «Б») в количестве 12 человек в возрасте 11 – 12 лет с диагнозом легкая умственная отсталость (диагноз подтвержден ПМПК).

Для экспериментального исследования обучающиеся были разделены на две группы:

Контрольная группа – 6 человек из «Б» класса;

Экспериментальная группа – 6 человек из «А» класса.

Характеристика контингента обучающихся, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, составлена на основе изучения психолого-педагогической документации (заключений ПМПК, наблюдений специалистов школьного ПМПК), анализа данных «Дневника наблюдений» за обучающимися, собственных наблюдений автора исследования и классных руководителей.

В обобщенном виде характеристика представлена следующим образом (по этическим нормам и в соответствии с соблюдением принципа конфиденциальности имена обучающихся изменены):

4 «А» класс

1. Алексей Г.

С программой справляется полностью, с направляющей помощью педагога. Внимание неустойчиво, но концентрация на задании имеется. Снижается продуктивность процессов памяти и мышления из-за плохой концентрации внимания во время образовательного процесса.

Чтение. Читает четко, полными словами. Смысл прочитанного понимает и может пересказать с помощью наводящих вопросов педагога. Навык выразительного чтения развит слабо. Отвечает на вопросы коротко. Полные ответы самостоятельно не формулирует.

Русский язык. Пишет аккуратно, но границы строки соблюдает не всегда. Правила русского языка усваивает хорошо, может применять их на практике. Пишет по слуху, но с большой частотой повторений и иногда требуется побуквенная под диктовка.

Математика. Счет в пределах 1000, с помощью педагога. Самостоятельно выполняет простые арифметические действия на сложение, вычитание, умножение и деление. Знает таблицу умножения частично наизусть. Меры величин знает, но применять на практике может только с наводящими вопросами педагога. Задачи самостоятельно не решает, трудно дается понимание смысла текста, сопоставление с числовыми данными и

составление краткой записи. Геометрический материал чертит сам, аккуратно и правильно.

При работе на уроках требуется помощь педагога, нуждается в дополнительной стимуляции или же повторном объяснении задания, самостоятельно сам выполнять поставленную задачу не будет. Ошибается в предложенных заданиях, если не понял их сути. Исправляет ошибки в тетрадях небрежно. С педагогом занимается очень активно, работоспособность и интерес к образовательному процессу сразу повышается. Помогает в уборке класса, починке различных предметов. С ребятами общается дружелюбно. При возникновении конфликтных ситуаций пропадает реакция на педагога и контакт глазами, не может объяснить своих действий.

2. Вероника Г.

Обучается по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В школе-интернате №12 учится с 1 класса. Девочка приветливая, аккуратная, доброжелательная. В интернате проживает целую неделю. Тревожна, по родителям и дому скучает. Любознательна. За время обучения программу освоила удовлетворительно. На уроках внимание рассеянное, требуется постоянная помощь со стороны педагога, стимуляция и поощрения. Все виды памяти снижены.

Чтение. В третьем классе с января месяца начала показывать положительную динамику. Запомнила все буквы и начала их сливать в слоги, свободно читать простые слова. Механическое чтение преобладает, смысл прочитанного понимает не всегда. Нуждается в наводящих вопросах и подсказках учителя. Ответ краткий, полноты не имеет.

Русский язык. Затрудняется в письме с печатного текста. По слуху пишет только после звуко-буквенного анализа слова. Мягкость и твердость звука не определяет, гласные и согласные не называет. Слова на слоги не делит. Боится самостоятельно писать в тетради без помощи учителя.

Математика. Счет в пределах 20. Арифметические действия производит только с помощью педагога. Соотносит количество предметов с числом. По линейке чертит прямую, с отрезком определенной длины не справляется. Меры знает плохо. Задачи бытового характера решает только с помощью педагога и с наводящими вопросами. Также простые задачи решает после полнейшего анализа с опорой на наглядность.

Работоспособность низкая. Иногда удается списать полностью весь материал с доски, при полной включенности в образовательный процесс. Сан. гигиенические навыки и самообслуживание развиты хорошо.

3. *Егор К.*

С программой справляется частично, с обучающей помощью. Внимание неустойчиво, концентрация на задании минимальна. Снижается продуктивность процессов памяти и мышления из-за плохой концентрации.

Чтение. Читаем по слогам. «Зажевывает» некоторые буквы, слоги и слова. Знает весь алфавит. Буквы не путает.

Русский язык. Пишет небрежно. Границы строчки соблюдает не всегда. Текст переписывает как с печатного, так и с рукописного материала. Гласные и согласные различает. Правила русского языка при выполнении заданий с помощью педагога может применять.

Математика. Счет в пределах 100. Самостоятельно выполняет арифметические действия на сложение, вычитание, умножение и деление. Знает таблицу умножения частично наизусть. Хорошо знает меры. Задачи самостоятельно не решает, трудно дается понимание, о чем задача. Геометрический материал чертит сам, но очень небрежно.

Работоспособность низкая. Не контролирует свое поведение во время учебной и внеучебной деятельности. Педагогические (воспитательные) беседы не приносят результата, так как Егор спокойно объясняет в чем он не прав, где он поступил неправильно и что плохого сделал, но тут же циклично продолжает свои действия. Ежедневно на уроках говорит вслух без какой-либо на то причины, играет посторонними предметами. На замечания

реагирует не всегда, а если есть реакция, то через 5 секунд все действия возобновляются. Может грубо ответить педагогам, но потом извиниться.

4. *Никита К.*

Обучается по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Программу усваивает всю хорошо. Требуется направляющая помощь педагога. На уроках внимателен и активен. Отвлекается редко и только полностью выполненного задания. Самостоятельно выполняет поставленные задачи. Ответственный.

Чтение. Читает полными словами. Некоторые буквы и слоги не произносит полностью. Понимает смысл прочитанного. Выразительное чтение возможно после демонстрации педагогом. Пересказывает короткими выражениями и с помощью наводящих вопросов. Ответы на вопросы краткие, не развернутые.

Русский язык. Пишет аккуратно, соблюдает границы строчки. Успевает за урок записать весь материал. Правила русского языка может применять на практике с подсказками педагога. Допускает грамматические и орфографические ошибки при письме по слуху. При списывании таких ошибок не наблюдается.

Математика. Счет в пределах 300 с помощью педагога. Хорошо считает примеры, понимает все возможные арифметические действия, допускает ошибки из-за невнимательности. При перестановке слагаемых в примере понимает, что ответ будет тот же самый. Арифметические задачи самостоятельно не решает. Трудности возникают при составлении краткой записи и выборе арифметических действий. Геометрический материал знает очень хорошо, измерения и чертежи производит самостоятельно.

Работоспособность высокая.

5. *Максим Н.*

С программой справляется частично, с обучающей помощью. Внимание неустойчиво, концентрация на задании минимальна. Снижается продуктивность процессов памяти и мышления из-за плохой концентрации.

Чтение. Читает полными словами. «Зажевывает» некоторые буквы, слоги и слова. Знает весь алфавит. Буквы не путает.

Русский язык. Пишет аккуратно. Границы строчки соблюдает. Текст переписывает как с печатного, так и с рукописного материала. Гласные и согласные различает. Правила русского языка применять может с помощью педагога.

Математика. Счет в пределах 100. Самостоятельно выполняет арифметические действия на сложение, вычитание, умножение и деление. Знает таблицу умножения наизусть. Хорошо знает меры. Задачи самостоятельно не решает, трудно дается понимание, о чем задача. Геометрический материал чертит сам, но очень небрежно.

Работоспособность низкая. На уроках часто отвлекается, «уходит в себя». Необходимо постоянно привлекать внимание к деятельности. На индивидуальных занятиях концентрация внимания лучше. Быстро утомляется.

6. *Артем Ф.*

Обучается по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Программу усваивает на низком уровне. Требуется постоянный контроль педагога и организующая помощь. На уроках не внимателен и активность не проявляет. Отвлекается часто. Выполняет полностью задания, связанные с переписыванием текста. Имеется аутистический спектр.

Чтение. Читает полными словами. Некоторые буквы и слоги не произносит полностью. Смысл прочитанного понимает не всегда. Присутствует эхолалия. Выразительное чтение возможно после демонстрации педагогом. Пересказывает короткими выражениями и с помощью наводящих вопросов. Ответы на вопросы краткие, не развернутые. Хорошо рассказывает наизусть небольшие стихи. Смысл прочитанного рассказать не может без подсказок педагога.

Русский язык. Пишет аккуратно, соблюдает границы строчки. Успевает за урок записать весь материал. Правила русского языка может применять на практике с подсказками педагога. По слуху не пишет. При списывании ошибок не много.

Математика. Счет в пределах 100 с помощью педагога. На уроках математики требуется организующая помощь педагога. Примеры решает под контролем. Списывает все с доски. Постоянно требует подтверждение своих действий. Арифметические задачи самостоятельно не решает. Геометрический материал знает хорошо, измерения и чертежи производит самостоятельно.

Работоспособность низкая.

4 «Б» класс

1. Гаррик Б.

Гаррик обучается данном образовательном учреждении с 1 сентября 2018 года по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Справляется с программой.

Проявляет интерес к учебной деятельности. Работоспособность на уроках высокая, очень активен. На уроках выполняет задания быстрее других обучающихся, допускает незначительные ошибки. Внимание неустойчивое, снижен объем восприятия и памяти. Стихи запоминает. Кругозор ребенка пополняется. Знания о непосредственно окружающем полные.

Математика. Знает основные геометрические фигуры. Счет от 1-100 в прямом и обратном порядке сформирован. Выполняет действия умножения и деления (на равные части и по содержанию), допускает ошибки. Частично знает таблицу умножения в пределах 100. Понимает переместительное свойство произведения, связь таблиц умножения и деления. Не всегда соблюдает порядок действия в примерах 2-3 арифметических действий. Путается в единицах (мерах) измерения стоимости, длины, массы, времени. Затруднена работа с линейкой. Знает последовательности месяцев в году, времен года. Требуется помощь при записи условия и решения задачи, на

вопросы отвечает. На уроках выполняет задания быстрее остальных, любит работать у доски.

Русский язык. Графомоторные навыки сформированы удовлетворительно. Ориентировка в тетради затруднена, работы не аккуратные, не всегда соблюдает границы. Письмо под диктовку невозможно в связи с нарушениями устной речи, допускает очень много ошибок. Списывание самостоятельное. Не применяет изученные правила на практике. При анализе слова по звуковому составу требуется небольшая помощь учителя. Умеет самостоятельно выполнять упражнения по составлению предложений, восстанавливать нарушенный порядок слов в предложении.

Чтение. Читает текст целыми словами, трудные по слоговой структуре слова читает по слогам. Понимает смысл прочитанного. На вопросы по тексту отвечает. Текст пересказывает по наводящим вопросам учителя.

2. Марк Б.

Марк обучается данном образовательном учреждении с 1 сентября 2017 года по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Справляется с программой на допустимом уровне.

Не проявляет интереса к учебной деятельности. Работоспособность на уроках снижена. Внимание неустойчивое, трудно переключаемое с одного вида деятельности на другой. Темп работы на уроках снижен. Стихи запоминает с трудом, не может повторить даже одну строчку. Кругозор ребенка пополняется. Знания о непосредственно окружающем ограничены, бессистемны. Требуется постоянный контроль со стороны педагога.

Математика. Знает основные геометрические фигуры. Счет от 1-100 в прямом и обратном порядке затруднен. Выполняет действия умножения и деления (на равные части и по содержанию), допускает ошибки. Частично знает таблицу умножения в пределах 100. Понимает переместительное свойство произведения, связь таблиц умножения и деления. Не всегда соблюдает порядок действия в примерах 2-3 арифметических действий.

Путается в единицах (мерах) измерения стоимости, длины, массы, времени. Затруднена работа с линейкой. Знает последовательности месяцев в году, времен года. Требуется помощь при записи условия и решения задачи, на вопросы отвечает. На уроках выполняет задания медленно, часто отвлекается.

Русский язык. Графомоторные навыки сформированы на низком уровне. Ориентировка в тетради затруднена, работы не аккуратные, не всегда соблюдает границы. Письмо под диктовку в стадии формирования. Списывание самостоятельное. Не применяет изученные правила на практике. При анализе слова по звуковому составу требуется небольшая помощь учителя. Самостоятельно выполнять упражнения не может.

Чтение. Читает текст целыми словами, трудные по слоговой структуре слова читает по слогам. Понимает смысл прочитанного. На вопросы по тексту отвечает с помощью наводящих вопросов учителя. Текст пересказывает по наводящим вопросам учителя.

В контакт с обучающимися и учителями вступает легко. Выполняет все требования учителя. На замечания реагирует, меняет манеру поведения.

3. *Антон В.*

Антон обучается в «Екатеринбургской школе- интернат №12» по программе для детей с легкой умственной отсталостью. Программный материал усваивает на допустимом уровне. Проявляет интерес к учебной деятельности. Инструкции, задания понимает и выполняет. Темп деятельности и работоспособности отличается от темпа класса медлительностью, длительной переключаемостью. Если Антону что-то не нравится, он начинает капризничать, кричать.

Математика. Математические представления сформированы на допустимом уровне. Знает геометрические фигуры, цифры, цвета. Размер и величину на картинках различает. Сформирован прямой и обратный счет в пределах 100. Арифметические действия в пределах 100 выполняет на конкретном материале: пользуется линейкой, требуется помощь учителя.

Действия в пределах 100 выполняет, проверяет решение по несколько раз. Знает таблицу умножения всех однозначных чисел и числа 10, понимает связь таблицы умножения и деления. Решение простых и составных задач затруднено. Необходимы обучающая помощь педагога и применение наглядного или предметного материала. Требуется помощь при записи условия и решения задачи (списывает с доски). Определяет время по часам, знает порядок месяцев году, количество месяцев в году.

Русский язык. Графомоторные навыки сформированы на допустимом уровне. Ориентировка в тетради сформирована, работы аккуратные, всегда соблюдает границы. Письмо по слуху сформировано. Применяет изученные правила на практике. Анализ слова по звуковому составу выполняет самостоятельно. Самостоятельно выполняет упражнения по составлению предложений, восстанавливает нарушенный порядок слов в предложении.

Чтение. Читает текст целыми словами, трудные по слоговой структуре слова читает по слогам. Читает медленно, понимает смысл прочитанного частично. На вопросы по тексту затрудняется ответить, только по наводящим вопросам учителя. Затруднен пересказ в связи с ограниченным словарным запасом и недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Учит небольшие стихотворения наизусть.

В контакт со сверстниками вступает легко. Очень зажат в общении со взрослыми, отвечает тихо на вопросы или молчит. Очень скромный и сдержанный.

4. Сергей Г.

Сергей обучается данном образовательном учреждении по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Справляется с программой.

Проявляет интерес к учебной деятельности. Работоспособность на уроках высокая, активен. На уроках контролирует деятельность других обучающихся. Внимание неустойчивое, переключаемость с одного вида на другой снижена, снижен объем восприятия и памяти. Стихи запоминает.

Кругозор ребенка ограничен. Знания даже о непосредственно окружающем отрывочны, бессистемны.

Математика. Знает основные геометрические фигуры. Счет от 1-100 в прямом и обратном порядке сформирован на допустимом уровне. Выполняет действия умножения и деления (на равные части и по содержанию). Частично знает таблицу умножения в пределах 100. Понимает переместительное свойство произведения, связь таблиц умножения и деления. Не всегда соблюдает порядок действия в примерах 2-3 арифметических действий. Путается в единицах (мерах) измерения стоимости, длины, массы, времени. Работает с линейкой. Частично знает последовательность месяцев в году, времен года. Требуется помощь при записи условия и решения задачи (списывает с доски). Путает право и лево. На уроках любит работать у доски, быть примером для обучающихся.

Русский язык. Графомоторные навыки сформированы. Ориентировка в тетради сформирована, не всегда соблюдает границы. Письмо по слуху сформировано, применяет изученные правила на практике. Делает незначительные ошибки при анализе слова по звуковому составу. Не может самостоятельно выполнять упражнения по составлению предложений, восстанавливать нарушенный порядок слов в предложении. Требуется контроль со стороны педагога.

Чтение. Читает текст целыми словами, трудные по слоговой структуре слова читает по слогам. На вопросы по тексту отвечает по наводящим вопросам учителя. Затруднен пересказ в связи с ограниченным словарным запасом и недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Учит стихотворения наизусть.

Контакт вступает легко, но в общении со сверстниками любит спорить и выяснять отношения.

5. *Темур Н.*

Темур обучается данном образовательном учреждении по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Справляется с программой на низком уровне.

Не проявляет интерес к учебной деятельности. Работоспособность на уроках снижена. Внимание неустойчивое, переключаемость с одного вида на другой снижена, снижен объем восприятия и памяти. Стихи запоминает с большим трудом, не всегда может повторить правильно даже одно слово. Кругозор ребенка ограничен. Знания даже о непосредственно окружающем отрывочны, бессистемны.

Математика. Знает основные геометрические фигуры. Счет от 1-100 в прямом и обратном порядке затруднен. Путается в порядке чисел, долго вспоминает их названия. Не выполняет действия умножения и деления (на равные части и по содержанию). Частично знает таблицу умножения в пределах 20. Не понимает переместительное свойство произведения, связь таблиц умножения и деления. Не всегда соблюдает порядок действия в примерах 2-3 арифметических действий. Путается в единицах (мерах) измерения стоимости, длины, массы, времени. Затруднена работа с линейкой. Не знает последовательности месяцев в году, времен года. Требуется помощь при записи условия и решения задачи (списывает с доски). Путает право и лево. На уроках чаще ждет, когда кто-то из обучающихся решит задание на доске и он просто спишет.

Русский язык. Графомоторные навыки сформированы удовлетворительно. Ориентировка в тетради затруднена, работы не аккуратные, не всегда соблюдает границы. Письмо по слуху в стадии формирования, допускает очень много ошибок. Списывание самостоятельное. Не применяет изученные правила на практике. При списывании начинает предложения со строчной буквы, не всегда ставит точки. Делает много ошибок при анализе слова по звуковому составу, путает гласные и согласные звуки, парные согласные, ударные и безударные гласные. Не может самостоятельно выполнять упражнения по составлению

предложений, восстанавливать нарушенный порядок слов в предложении. Требуется постоянный контроль со стороны педагога.

Чтение. Читает текст целыми словами, трудные по слоговой структуре слова читает по слогам. Неправильно читает окончания слов, торопится. Хочет читать быстрее обучающихся, не понимает смысла прочитанного. На вопросы по тексту затрудняется ответить, только по наводящим вопросам учителя. Затруднен пересказ в связи с ограниченным словарным запасом и недоразвитием лексико-грамматических средств языка. Не может выучить стихотворение наизусть.

Контакт вступает легко, но в общении со сверстниками любит спорить и выяснять отношения. Обзывает их, провоцирует на конфликт.

б. *Азизжон Ф.*

Азизжон обучается в данном образовательном учреждении по программе для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Справляется с программой.

Проявляет интерес к учебной деятельности. Работоспособность на уроках высокая, активен. Внимание неустойчивое, переключаемость с одного вида на другой снижена, снижен объем восприятия и памяти. Стихи запоминает с трудом. Кругозор ребенка ограничен. Знания даже о непосредственно окружающем отрывочны, бессистемны.

Математика. Знает основные геометрические фигуры. Счет от 1 – 100 в прямом и обратном порядке затруднен. Путается в порядке чисел, долго вспоминает их названия. Не выполняет действия умножения и деления (на равные части и по содержанию). Частично знает таблицу умножения в пределах 20. Не всегда применяет переместительное свойство произведения, связь таблиц умножения и деления. Не всегда соблюдает порядок действия в примерах 2 – 3 арифметических действий. Путается в единицах (мерах) измерения стоимости, длины, массы, времени. Затруднена работа с линейкой. Не знает последовательности месяцев в году, времен года. Требуется помощь при записи условия и решения задачи (списывает с доски).

Русский язык. Графомоторные навыки сформированы удовлетворительно. Ориентировка в тетради сформирована, работы аккуратные, соблюдает границы. Письмо по слуху сформировано, допускает ошибки. Не всегда применяет изученные правила на практике. Делает ошибки при анализе слова по звуковому составу. Может самостоятельно выполнить упражнения по составлению предложений, восстанавливать нарушенный порядок слов в предложении.

Чтение. Читает текст целыми словами, трудные по слоговой структуре слова читает по слогам. Понимает смысл прочитанного частично. На вопросы по тексту затрудняется ответить, только по наводящим вопросам учителя. Затруднен пересказ в связи с ограниченным словарным запасом и недоразвитием лексико-грамматических средств языка.

В контакт вступает легко, но в общении со сверстниками любит спорить и выяснять отношения.

Таким образом, в данном параграфе раскрыта полная характеристика базы исследования и контингента обучающихся, входящих в экспериментальную и контрольную группы. Анализ характеристик показал, что у обучающихся есть проблемы с пониманием прочитанного материала, что в свою очередь имеет прямое негативное влияние на решение текстовых арифметических задач на уроках математики. Из-за разноуровневости контингента класса на уроках и во время диагностического процесса будут применяться индивидуально-дифференцированный и личностно-ориентированный подходы.

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился с 2019 по 2020 гг. на базе «Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №12», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся 4 «А» и «Б» классов.

Для констатирующего этапа эксперимента обучающиеся были разделены на две группы. Характеристики обучающихся подробнее описаны в параграфе 2.2. Условия обследования у обеих групп были идентичны. Каждый обучающийся прошел обследование индивидуально. Максимальное допустимое время для прохождения каждого этапа диагностики 40 минут. Помощь обучающимся от педагога была оказана в той мере, которой требовалась в ходе обследования. Весь наглядный материал был подготовлен заранее на белой бумаге формата А4 без лишних символов. Тексты для проверки техники чтения и пересказа были напечатаны шрифтом Times New Roman, черного цвета, размер 14, выравнивание по ширине с разделением абзацев и отступами. Изображения для составления рассказа по картинке были напечатаны в цветном варианте высокого качества, без нарушения цветовой палитры.

Тексты для диагностики каждому обучающемуся подбирались индивидуально с учетом особенностей развития.

Примерные результаты по технике чтения для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 4 классе: 35-50 слов в минуту.

Таблица 1

**Качественный анализ результатов техники чтения обучающихся
экспериментальной и контрольной групп (общая для группы 1 и 2)**

№	Имя обучающегося	Количество слов (за 1 мин)	Уровень	Комментарий по диагностической процедуре
1 группа				
1	Алексей Г.	40	1 уровень (высокий)	Текст прочел самостоятельно целыми словами, допуская небольшие погрешности в прочтении окончаний слов. Выразительность присутствовала при прочтении не всего текста, паузы соблюдал. Некоторые слова читал по слогам. Помощь со стороны педагога была направляющей. Инструкцию понял с первого пояснения. Смысл прочитанного текста понял, пересказать самостоятельно не смог, на вопросы отвечал не развернуто.
2	Вероника Г.	31	2 уровень (средний)	Инструкцию поняла после продолжительного пояснения и проговаривания. Со стороны педагога во время чтения оказывалась частичная помощь. Читала целыми словами, но послоговое чтение в некоторых местах присутствовало. Допускала ошибки (замена букв, перестановка и пропуск слов, ошибки в переносе слов). Выразительность чтения присутствовала, но навык слабо развит, соблюдала паузы. Смысл прочитанного объяснить не смогла, даже с помощью наводящих вопросов. Преобладает механическое чтение.
3	Егор К.	19	3 уровень (низкий)	Инструкцию к заданию понял с первого объяснения. Преобладает побуквенное и послоговое чтение. Во время чтения допускал ошибки. Со стороны педагога во время чтения оказывалась частичная помощь. Смысл прочитанного смог объяснить частично, с помощью наводящих вопросов.
4	Никита К	39	1 уровень (высокий)	Инструкцию понял с первого объяснения. Читал целыми словами, в трудных местах переходил на послоговое чтение. В помощи педагога не нуждался. Допускал во время чтения незначительные ошибки. Выразительность чтения и паузы присутствовали. Смысл прочитанного мог объяснить с помощью наводящих вопросов.

Продолжение таблицы 1

5	Максим Н.	21	3 уровень (низкий)	Инструкцию понял после повторного объяснения. Преобладало чтение целыми словами, в трудных местах переходил на послоговое. Читал медленно с большими паузами между словами в предложении. Требовалась частичная помощь педагога. Выразительность отсутствовала, паузы соблюдал не всегда. Смысл прочитанного мог объяснить после наводящих вопросов.
6	Артем Ф.	45	2 уровень (средний)	Инструкцию понял после первого объяснения. Читал быстро, целыми словами. Послоговое чтение практически отсутствует. Помощь педагога не требовалась. Ошибки во время чтения допускал (замена слов местами, сбивался со строчки, менял местами буквы). Исправлялся самостоятельно. Выразительность присутствовала, паузы соблюдал не всегда. Механическое чтение. Смысл прочитанного не объяснил. С помощью наводящих вопросов мог найти некоторые ответы в тексте и зачитать, но после продолжительной паузы. Пересказать прочитанное не смог.
2 группа				
1	Гарик Б	42	1 уровень (высокий)	Инструкцию понял сразу. Читал очень быстро, допуская ошибки. Выразительность присутствовала не всегда, но паузы соблюдал. Послоговое чтение практически отсутствует. Смысл прочитанного понимает, но не может его пересказать. Отвечает только на наводящие вопросы цитатами из текста.
2	Марк Б.	28	2 уровень (средний)	Инструкцию понял после повтора. Читал целыми словами, но часто ошибался и переходил на послоговое чтение. Выразительности нет, но паузы соблюдает. Отвечает на наводящие вопросы короткими фразами, смысл прочитанного понимает частично.
3	Антон В.	21	3 уровень (низкий)	Инструкцию понимает с первого раза. Простые слова читает цельно, преобладает послоговое чтение, сложные слова читает побуквенно. Выразительность отсутствует. Громкость чтения очень низкая, в силу этого некоторые слова «зажевывает». Смысл прочитанного понимает, пересказать не может, отвечает на наводящие вопросы очень коротко и не всегда верно.
4	Сергей Г.	37	1 уровень (высокий)	Инструкцию понял с первого раза. Читает быстро, целыми словами. В сложных ситуациях переходит на послоговое чтение. Допускает ошибки, чаще всего исправляется сам. Выразительность и паузы соблюдает. Смысл прочитанного понимает, но пересказывает только с помощью наводящих вопросов.

Продолжение таблицы 1

5	Темур Н.	23	3 уровень (низкий)	Инструкцию понял после повторного объяснения. Преобладает побуквенное и послоговое чтение. Паузы соблюдает, но читает без выражения. Допускал очень много ошибок. Смысл прочитанного не понял. Отвечая на вопросы не по тексту, а «ухватывался» за знакомое слово и выдумывал иной смысл.
6	Азизжон Ф.	30	2 уровень (средний)	Инструкцию понял с первого объяснения. Читал целыми словами, но с акцентом и ошибками. В сложных моментах переходил на послоговое чтение. Соблюдал паузы, старался читать выразительно. Допускал много ошибок. Смысл прочитанного понял частично, смог ответить на часть вопросов по тексту. Пересказать не смог.

Качественный анализ результатов техники чтения представленный в таблице 1 имеет комментарий от педагога, проводившего диагностику. Ниже представлена таблица 2, в которой выведены общие баллы по результатам диагностики и сопоставление с уровнем навыка.

Таблица 2

***Количественный анализ результатов техники чтения обучающихся
экспериментальной и контрольной групп (общая для группы 1 и 2)***

№	Имя обучающегося	Общий балл	Уровень сформированности навыка
1 группа			
1	Алексей Г.	10	высокий
2	Вероника Г.	6	средний
3	Егор К.	6	низкий
4	Никита К	11	высокий
5	Максим Н.	6	низкий
6	Артем Ф.	8	средний
Средний показатель группы:		7,8	средний
2 группа			
1	Гарик Б	10	высокий
2	Марк Б.	6	средний
3	Антон В.	5	низкий
4	Сергей Г.	10	высокий
5	Темур Н.	5	низкий
6	Азизжон Ф.	7	средний
Средний показатель группы:		7,2	средний

На рисунке 1 показано соотношение средних показателей обеих групп по результатам анализа техники чтения обучающихся.

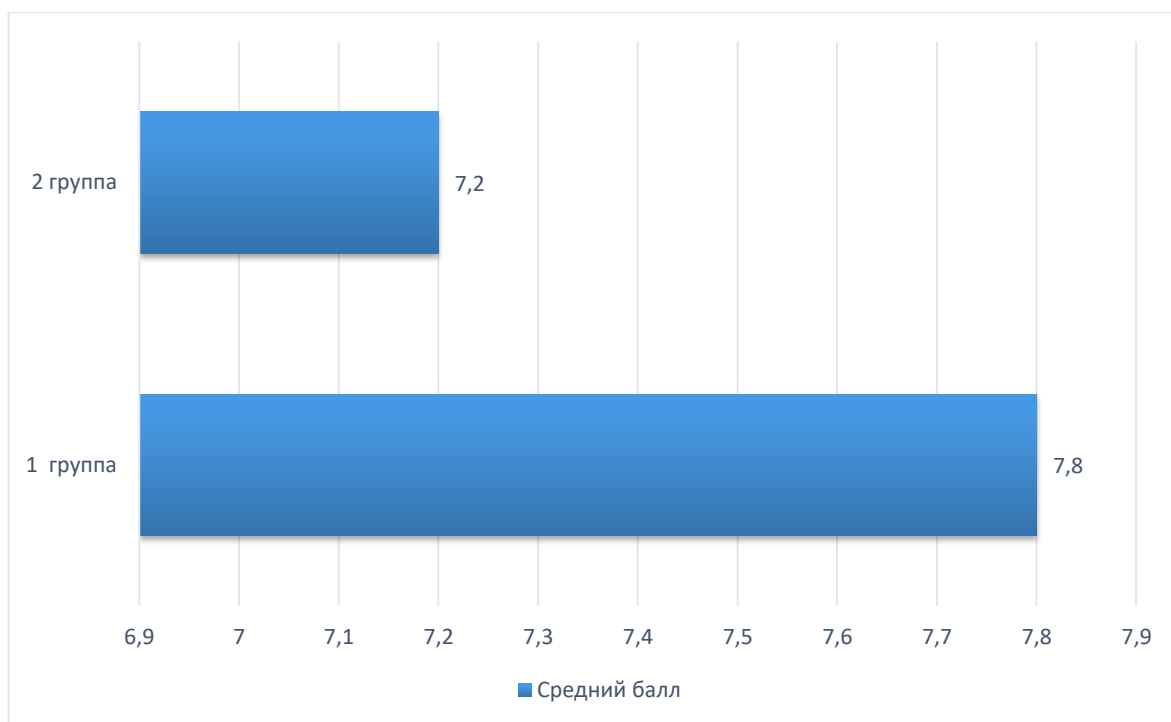


Рис. 1. Соотношение средних баллов результатов техники чтения обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Анализируя таблицы 1 и 2, а также диаграмму (Рис.1) можно сделать вывод, что уровень сформированности таких навыков, как беглость, выразительность, осознанность и правильность у всех обучающихся абсолютно на разных этапах развития. В обеих группах исследуемых обучающиеся поделились поровну на каждый уровень (по 2 человека). Средний показатель группы 1 (средний балл 7,8) чуть выше, чем у группы 2 (средний балл 7,2). Все же, можно сделать вывод, что индивидуально-дифференцированный подход на уроках будет необходим.

Выводы по результатам проверки техники чтения у обучающихся 1 и 2 группы будут обобщенным, так как средние показатели совпадают, а также идентичны ошибки и нарушения во время чтения.

Во время обследования было замечено, что оценка понимания прочитанного текста про себя совпадает с уровнем понимания при чтении

вслух или выше этого значения. Вероятно, данный факт объясняется тем, что при чтении про себя обучающийся меньше отвлекается на контроль своего произношения и лучше запоминает смысл прочитанного. Такую особенность проявили Артем Ф. и Гарик Ю. При ответе на вопросы, данные обучающиеся заглядывали в текст и повторно прочитывали необходимые предложения про себя.

Кроме того, среди обследуемых обучающихся отмечаются стойкие специфические и повторяющимися ошибками в процессе чтения, дислексиями. Такие обучающиеся имеют средний и низкий уровень исследуемых навыков.

Нарушения чтения у этих обучающихся можно представить в виде следующих типичных ошибок и проявлений:

- 1) неусвоение некоторых букв;
- 2) побуквенное и послоговое чтение;
- 3) искажение звуковой и слоговой структуры слова;
- 4) нарушение понимания прочитанного;
- 5) аграмматизмы в процессе чтения.

У большинства обследуемых обучающихся отмечается не усвоение букв разной степени выраженности. Чаще всего буквы заменяются другими. Наиболее частыми являются следующие замены: д – л, х – к, х – з, г – т, д – т, г – к. Замены г – к, д – т можно объяснить фонетическим сходством звуков, которое обозначают эти буквы. Сходством по графическому признаку можно объяснить замены г – т, т – г. Сходные графические буквы х и к обозначают звуки, сходные по звучанию и артикуляции.

Также отмечается особенность побуквенного чтения у некоторых обучающихся с низким уровнем (Егор К. и Темур Н.): не могут слить даже отдельные слоги, называя буквы поочередно, после изолированного названия букв произносят слог слитно, соотносят со значением прочитанные побуквенно слова. У части обучающихся имеется понимание целых предложений и текстов, прочитанных побуквенно и по слогам. Среди

обучающихся есть те, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они затрудняются в ответах на вопросы либо дают не соответствующие содержанию ответы.

Далее представлены результаты методики составления рассказа по серии сюжетных картинок. Так как обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) самостоятельно трудно составить рассказ, то для помощи педагогом были подготовлены наводящие вопросы, а также план рассказа.

Таблица 3

Качественный анализ результатов методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп (общая таблица для группы 1 и 2)

№	Имя обучающегося	Исследуемый навык (в баллах)			Общий балл	Комментарий
		понимание обучающимся причинно-следственных связей между	способность составления рассказа по серии сюжетных картинок	способность полными предложениями отвечать на вопросы		
1 группа						
1	Алексей Г.	3	2	2	7	Сюжет из картинок сложил в верной последовательности. Сделал несколько ошибок во время чтения. Причинно-следственные связи установил правильно. Отвечал на вопросы как полными, так и краткими ответами. Помощь педагога иногда требовалась во время формулирования развернутых ответов на вопросы.

Продолжение таблицы 3

2	Вероника Г.	2	1	1	4	При выкладывании картинок последовательности картинок испытывала трудности. Причинно-следственные связи между картинками установила частично. Отвечала на вопросы очень коротко. Требовалась помощь педагога.
3	Егор К.	3	2	2	7	Составил сюжет из картинок верно. Соблюдал причинно-следственные связи. Отвечал на вопросы развернуто с небольшой помощью педагога.
4	Никита К	3	3	3	9	Сюжет из картинок составил верно. Соблюдал причинно-следственные связи. Старался отвечать на вопросы развернуто, требовалась не большая помощь педагога.
5	Максим Н.	2	2	1	5	При выкладывании картинок испытывал не большие затруднения, но справился самостоятельно. Соблюдал причинно-следственные связи. Отвечал на вопросы коротко. Требовалась помощь педагога.
6	Артем Ф.	2	2	1	5	Сюжет выложил верно, соблюдая причинно-следственные связи. Отвечал на вопросы коротко с ошибками. Требовалась помощь педагога
2 группа						
7	Гарик Б	3	3	2	8	Сюжет из картинок сложил в верной последовательности. Сделал несколько ошибок во время чтения. Причинно-следственные связи установил правильно. Отвечал на вопросы как полными, так и краткими ответами. Помощь педагога иногда требовалась во время формулирования развернутых ответов на вопросы.

Продолжение таблицы 3

8	Марк Б.	2	3	1	6	Сюжет из картинок составил верно. Соблюдал причинно-следственные связи. Отвечал на вопросы не развернуто, но без ошибок. Требовалась помощь педагога
9	Антон В.	2	1	1	4	Сюжет из картинок составил верно. Сделал ошибки при выстраивании причинно-следственных связей. Отвечал на вопросы не развернуто, с ошибками. Требовалась помощь педагога
10	Сергей Г.	3	3	2	8	Сюжет из картинок составил верно. Причинно-следственные связи выстроил самостоятельно, без помощи. Допускал небольшие ошибки при построении предложений и развернутых ответов. Помощь практически не требовалась
11	Темур Н.	2	1	1	4	Во время построения сюжета из картинок ошибся. Также сделал ошибки при выстраивании причинно-следственных связей. Отвечал на вопросы не развернуто. Очень много ошибок. Требовалась помощь педагога
12	Азизжон Ф.	2	2	2	6	При выкладывании картинок не испытывал затруднения, справился самостоятельно. Соблюдал причинно-следственные связи. Отвечал на вопросы коротко. Допускал ошибки. Требовалась помощь педагога.

Качественный анализ результатов методики составления рассказа в таблице 3 имеет комментарий от педагога, проводившего диагностику. Ниже представлена таблица 4, в которой выведены общие баллы по результатам диагностики и сопоставлены с уровнем навыка.

Таблица 4

Количественный анализ результатов методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп (общая таблица для группы 1 и 2)

№	Имя обучающегося	Общий балл	Уровень сформированности навыка
1 группа			
1	Алексей Г.	7	Высокий
2	Вероника Г.	4	Низкий
3	Егор К.	7	Высокий
4	Никита К	9	Высокий
5	Максим Н.	5	Средний
6	Артем Ф.	5	Средний
Средний показатель группы:		6,2	средний
2 группа			
1	Гарик Б	8	Высокий
2	Марк Б.	6	Средний
3	Антон В.	4	Низкий
4	Сергей Г.	8	Высокий
5	Темур Н.	4	Низкий
6	Азизжон Ф.	6	Средний
Средний показатель группы:		6	Средний

На рисунке 2 показано соотношение средних показателей по результатам анализа методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

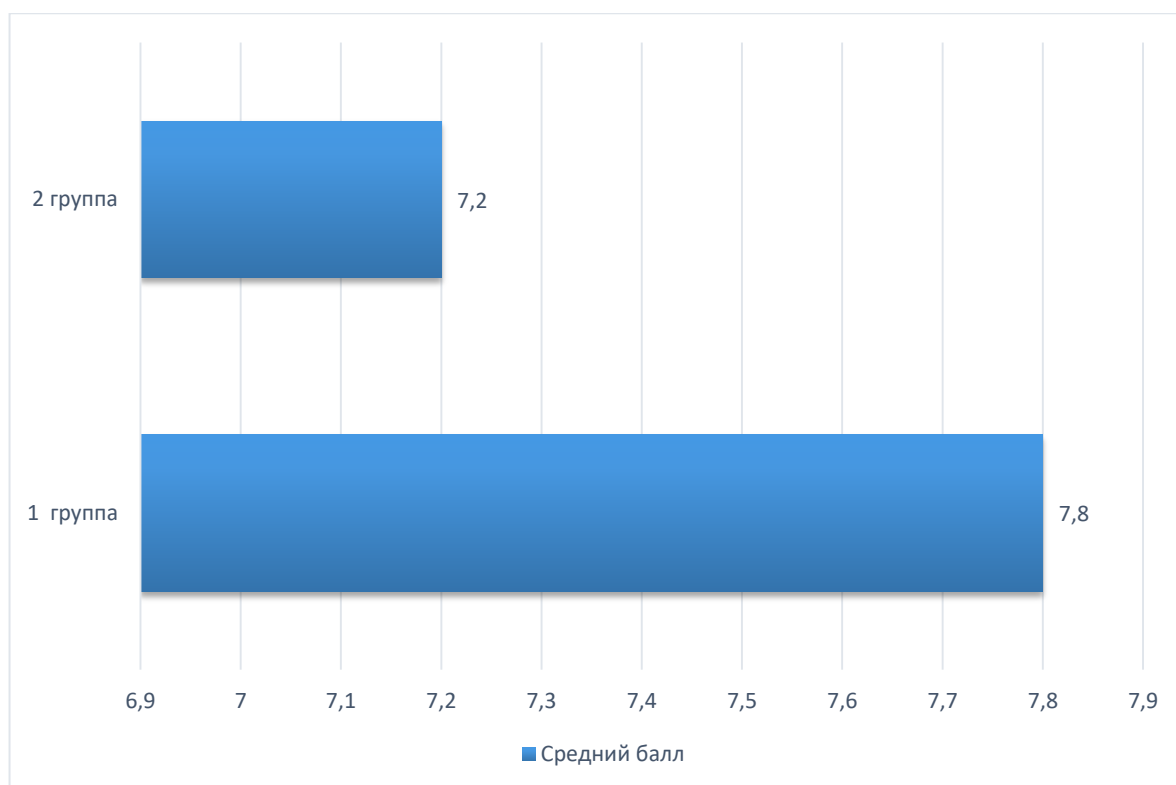


Рис. 2. Соотношение средних показателей по результатам анализа методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Анализ результатов исследования представленный в таблицах 5 и 6, а также на диаграмме (Рис. 2) по методике составления рассказа по серии сюжетных картинок показал, что у группы 1 результат немного выше, чем у группы 2. Но в целом по итогу у обеих групп средний показатель.

Сюжет из картинок практически все выложили самостоятельно без ошибок. Обучающихся также стараются устанавливать пространственно-временные и причинно-следственные связи. Большие трудности возникли при ответах на вопросы. Обучающиеся не могли построить свой ответ развернуто. Разница была в помощи, оказываемой со стороны педагога. Те обучающиеся, которые по результатам имеют высокий уровень практически не нуждались в помощи. А вот обучающимся со средним и низким уровнями требовалась направляющая помощь и подсказки.

Было замечено, что обучающимся сложно было формулировать ответ на вопрос, так как перед ними не было текста, а лишь изображение. Это связано с малым словарным запасом у обучающихся с легкой умственной отсталостью 9интеллектуальными нарушениями).

Ниже представлены результаты методики исследования по пересказу текста. Обучающимся обеих групп также трудно было самостоятельно пересказать текст. Поэтому для них педагогом были подготовлены наводящие вопросы и план для пересказа.

Таблица 5

***Качественный анализ результатов методики исследования по пересказу текста для обучающихся экспериментальной и контрольной групп
(общая таблица для группы 1 и 2)***

№	Имя обучающегося	Исследуемый навык (в баллах)			Комментарий
		Понимание прочитанного	Правильность	Способность пересказать прочитанное	
1 группа					
1	Алексей Г.	3	3	2	Смысл прочитанного понимает. Во время чтения допустил несколько небольших ошибок. Пересказал с помощью плана и наводящих вопросов педагога
2	Вероника Г.	1	2	1	Смысл прочитанного не понимает. Во время чтения допустила ошибки. Пересказать не смогла даже с помощью плана и наводящих вопросов педагога.
3	Егор К.	1	1	1	Смысл прочитанного понимает слабо. Ориентируется на знакомые слова. Во время чтения допустил несколько ошибок. Пересказать не смог даже с помощью плана и наводящих вопросов педагога

Продолжение таблицы 5

4	Никита К	3	3	2	Смысл прочитанного понимает. Во время чтения допустил несколько небольших ошибок. Пересказал с помощью плана и наводящих вопросов педагога
5	Максим Н.	2	2	1	Смысл прочитанного понял частично. Ориентируется на знакомые слова в тексте. Во время чтения допустил много ошибок. Пересказать не смог даже с помощью плана и наводящих вопросов педагога
6	Артем Ф.	1	3	1	Преобладало механическое чтение. Смысл прочитанного не понял. Пересказать не смог даже с помощью наводящих вопросов и плана.
2 группа					
7	Гарик Б	2	3	2	Смысл прочитанного понимает, но с небольшим искажением на свой взгляд. Во время чтения не допустил ошибок. Пересказал с помощью плана и наводящих вопросов педагога
8	Марк Б.	1	1	1	Смысл прочитанного не понимает. Во время чтения допустил многократно ошибки. Пересказать не смог даже с помощью плана и наводящих вопросов педагога.

Продолжение таблицы 5

9	Антон В.	1	2	1	Смысл прочитанного не понимает. Во время чтения допустил многократно ошибки. Пересказать не смог даже с помощью плана и наводящих вопросов педагога.
10	Сергей Г.	2	2	2	Смысл прочитанного понимает. Во время чтения допустил ошибки. Пересказать смог с помощью наводящих вопросов педагога. Требовалась помощь педагога
11	Темур Н.	1	1	1	Смысл прочитанного не понимает. Во время чтения допустил многократно ошибки. Пересказать не смог даже с помощью плана и наводящих вопросов педагога.
12	Азизжон Ф.	2	1	2	Смысл прочитанного понимает. Во время чтения допустил ошибки. Пересказать смог с помощью наводящих вопросов педагога. Требовалась помощь педагога.

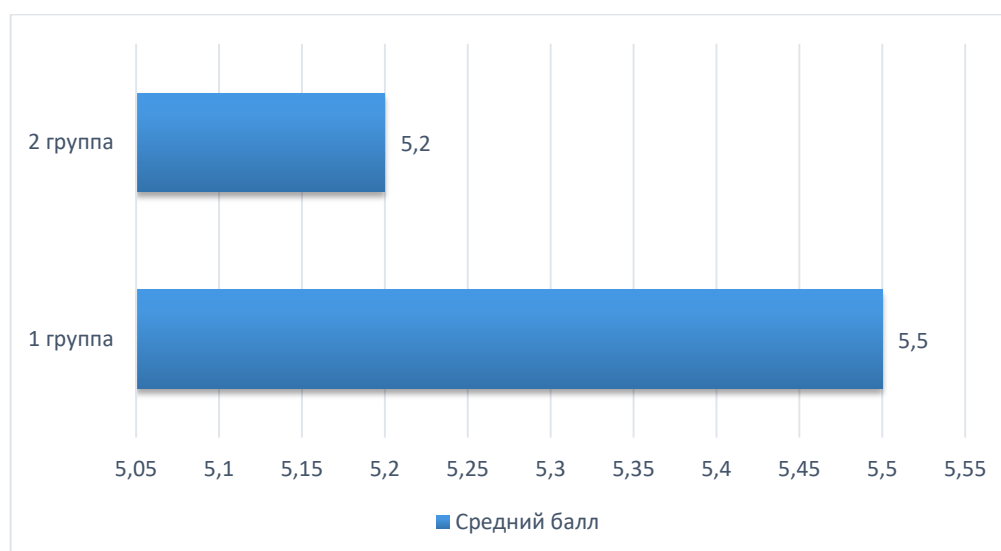
Качественный анализ результатов методики исследования по пересказу текста представлен в таблице 5 и имеет комментарий от педагога, проводившего диагностику. Ниже представлена таблица 6, в которой выведены общие баллы по результатам диагностики и сопоставление с уровнем исследуемого навыка.

Таблица 6

**Количественный анализ результатов методики исследования по
пересказу текста для обучающихся экспериментальной и контрольной
групп (общая таблица для группы 1 и 2)**

№	Имя обучающегося	Балл	Уровень
1 группа			
1	Алексей Г.	8	Высокий
2	Вероника Г.	4	Низкий
3	Егор К.	3	Низкий
4	Никита К	8	Высокий
5	Максим Н.	5	Средний
6	Артем Ф.	5	Средний
Средний показатель группы:		5,5	Средний
2 группа			
1	Гарик Б	7	Высокий
2	Марк Б.	3	Низкий
3	Антон В.	4	Низкий
4	Сергей Г.	6	Средний
5	Темур Н.	3	Низкий
6	Азизжон Ф.	5	Средний
Средний показатель группы:		5,2	Средний

На рисунке 3 показано соотношение средних показателей обеих групп по результатам анализа результатов методики исследования по пересказу текста.



**Рис. 3. Соотношение средних баллов результатов методики исследования
по пересказу текста для обучающихся экспериментальной и
контрольной групп**

Анализ результатов исследования показал, что уровень понимания прочитанного текста и способность пересказать его оказались на среднем уровне сформированности. Вывод также делается общий для обеих групп, так как средний бал не сильно имеет большое различие, а ошибки во время процедуры диагностики типичные для большинства обучающихся с легкой умственной отсталостью 1 и 2 группы.

Низкий уровень по результатам диагностики пересказа текста у тех обучающихся, которые не способны понять смысл прочитанного. Данные обучающиеся (Вероника Г., Егор К., Марк Б., Анто В.) не смогли даже ответить на наводящие вопросы педагога.

Средний уровень по результатам диагностики пересказа текста у обучающихся, которые смысл прочитанного поняли, но затруднения возникли вовремя пересказа и ответов на наводящие вопросы педагога. Также на смысл прочитанного сильное влияние оказали ошибки, допущенные обучающимися во время чтения. Самостоятельно ошибки не исправлялись, поэтому потребовалось вмешательство педагога в диагностическую процедуру. Ошибок не удавалось избежать даже при условии, что перед началом диагностической процедуры текст прочитывался педагогом, а также развивались сложные слова.

Обучающиеся, получившие высокий уровень (Алексей Г., Никита К., Гарик Б.) навыка пересказа текста, показали, что способны:

- самостоятельно с небольшим количеством или совсем без ошибок прочитать текст;
- понять смысл прочитанного;
- не ошибиться в сложных словах, разобранных с педагогом;
- стараться отвечать на вопросы полными предложениями;
- пересказать прочитанный текст по плану, предложенному педагогом.

Данной группе обучающихся требовалась частичная помощь со стороны педагога.

Анализируя результаты всех трех методов диагностики, можно сделать вывод, что уровень сформированности навыка осознанно читать и отвечать на поставленные вопросы развернуто у каждой группы и отдельно каждого обучающегося отличается выраженным своеобразием:

- все испытуемые испытывали разной степени трудности при построении полного предложения;
- результаты диагностики выявили ряд проблем у всех обучающихся также в разной степени: плохая концентрация внимания, неосознанное чтение, послоговое и побуквенное чтение, отсутствует выразительности и пауз, ошибки при прочтении слов, скудный словарный запас;

Исходя из представленных данных в параграфе 2.2. и анализа диагностик, можно сделать заключение, что при работе с обучающимися обоих классов необходимо реализовывать индивидуально - дифференцированный и личностно - ориентированный подходы.

Индивидуально-дифференцированный и личностно-ориентированный подходы будут реализовываться во время уроков. Только экспериментальная группа будет поделена на дифференцированные подгруппы. Анализ результатов показал, что у обучающихся 4 «А» класса процессы формирования всех навыков и освоение учебного материала неравномерные. Обучающиеся различаются по своим интеллектуальным и познавательным возможностям.

В таблице 7 представлена краткая характеристика дифференцированных групп, обучающихся 4 «А» класса.

Таблица 7

***Краткая характеристика дифференцированных подгрупп,
обучающихся 4 «А» класса***

№ группы, имя обучающегося	Описание характеристики
Подгруппа №1 Алексей Г. Никита К.	В целом обучающиеся этой группы имеют хорошую мотивацию к учебной деятельности; выполняют задания после первичного объяснения; самостоятельно, практически безошибочно выполняют поставленные перед ними задачи.

	Используют помощь педагога в правильном направлении. Стараются во время учебной деятельности. У данных обучающихся имеется большой потенциал и динамика
Подгруппа №2. Максим Н. Артем Ф.	Обучающиеся данной группы не мотивируются к учебной деятельности. Во время образовательного процесса отвлекаются, слабая концентрация внимания, постоянно требуется контроль педагога. Не всегда могут выполнить задание после первичного объяснения, требуется повтор; соблюдают правила оформления в своих тетрадях, Те или иные навыки чтения у данной группы обучающихся сформированы на среднем уровне. У данной подгруппы есть потенциал при корректном индивидуальном подходе.
Подгруппа №3. Вероника Г. Кашин Е.	<p>У обучающихся этой группы снижена учебная мотивация. На уроках Вероника Г. пассивна, а Егор К. достаточно активен.</p> <p>У Егора К. страдает учебные области, такие как чтение и русский язык. Но при этом мальчик очень хорошо решает арифметические примеры разной сложности. Арифметические текстовые задачи даются очень сложно из-за непонимания прочитанного текста. Коррекционную работу необходимо построить так, чтобы навыки чтения имели положительную динамику в развитии.</p> <p>Вероника Г. пассивна на уроках. Задания либо не выполняет самостоятельно полностью, либо не в полном объеме; читать умеет, но лишь механически. Остальные навыки чтения развиты очень слабо. Заинтересованности в образовательном процессе нет. При выполнении заданий требуется постоянный контроль.</p>

Данные в таблице 7 служат дальнейшим основанием в научном исследовании. С опорой на них разрабатывались упражнения и рекомендации для уроков чтения и математики, а также всех этапов эксперимента.

В результате исследования, гипотеза о том, у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на низком уровне сформировано умение осознанного чтения подтверждена, так как большая часть обучающихся имеет преимущественно низкий и средний уровень сформированности навыка. Таким образом, для формирования навыка осознанного чтения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) необходимо создавать особые условия и подбирать специальные методы и средства в рамках каждого учебного

предмета (в данном случае математики и чтения) с применением личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ В ПРОЦЕССЕ АБИЛИТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ОПОРОЙ НА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ И ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОДЫ

.1. Организация коррекционной работы по формированию навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой степенью умственной отсталости

Экспериментальное исследование выявило ряд трудностей у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при формировании навыка решать арифметические задачи на уроках математики. Одно из них – это осознанное чтение задачи, ее понимание.

Для формирования навыков осознанного чтения задач по математике необходимо было:

1. Выяснить причинно-следственные связи трудностей понимания арифметических задач по математике обучающимися легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
2. Провести диагностику обучающихся обеих групп, сравнить их уровни подготовки перед началом экспериментальной части.
3. Поделить экспериментальную группу обучающихся (группа 1) на подгруппы для реализации личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированных подходов исходя из диагностических данных и особенностей, обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).
4. Узнать взаимосвязь предметов чтения и математики.

5. Составить комплекс упражнений, которые необходимо включать в ходе уроков чтения и русского языка, а также разбор упражнений для уроков математики по формированию осознанного чтения задач, для дальнейшего их успешного решения.

Первые три направления были раскрыты в первых главах исследовательской работы. В данном параграфе будут раскрыты оставшиеся направления коррекционной работы.

Большое внимание следует уделять работе над содержанием задачи, т. е. над осмыслением ситуации, изложенной в задаче, установлением зависимости между данными, а также между данными и искомым. У обучающихся с легкой умственной отсталостью возникают трудности с решением задач на самом начальном этапе – ее прочтении и осознании. Без этого дальнейшие арифметические действия и краткая запись условия задачи затруднены или вообще не возможны. Прочтение и понимание условия задачи напрямую связано с навыком осознанного чтения.

На математике обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сталкиваются с трудностями понимания задачи из-за недостаточного личного опыта, бедности представлений и предметной действительности, неумении детально анализировать текст задачи (что особенно актуально для составных текстовых арифметических задач). Обучающиеся «вырывают» из текста отдельные слова и ориентируются на них при выборе арифметического действия, то есть они не вникают в содержание задачи, не умеют выделять важное в условии, предметно-количественные отношения понимают частично или не понимают совершенно.

Поверхностный анализ содержания задачи приводит к отклонению от конечной цели. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) не осознают условия задачи, изменяют и упрощают его. Нередко в воспроизведении текста задачи они привносят в условие штампы, руководствуются ими при решении, а действительные

связи не учитывают, опираются на фрагменты или несущественные элементы задачи, при выборе действий руководствуются словами всего, меньше, больше, осталось. В силу стереотипности действия характерной для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), они решают задачи шаблонными способами, руководствуясь случайными ассоциациями, вызванными созвучием слов и выражений [76].

В процессе обучения математике развивается речь обучающихся, обогащается специфическими математическими терминами и выражениями их словарь. Также они учатся комментировать свою деятельность, давать полный словесный отчет о решении задачи, выполнении арифметических действий или задания по геометрии. Все это требует от обучающихся больше осознанности своей деятельности, их действия приобретают обобщенный характер, что, безусловно, имеет огромное значение для коррекции недостатков мышления обучающихся с умственной отсталостью [75].

Чтобы помочь обучающимся на уроках математики правильно и осознанно читать задачи, нужно реализовывать некоторые рекомендации [75]:

1. К каждой задаче подготавливать иллюстрации. Это необходимо для создания связи между текстом и изображением. Педагогу надо расспросить обучающихся, что изображено на картинке, и с помощью вопросов подводить к тексту задачи. Таким образом, обучающимся будет понятнее написанное условие. Ответы на вопросы педагога должны быть развернутыми. Например, на картинке изображены две корзины с овощами и фруктами. Обучающимся необходимо не просто перечислить содержимое корзин, а полными предложениями описать «В корзинах лежат овощи и фрукты: яблоко, помидор, две моркови и три луковицы»

2. Отдельно выводить на доску (выписывать, распечатывать) трудные слова в тексте задачи. Для некоторых обучающихся можно заранее делить слово по слогам. По возможности прикреплять иллюстрацию к слову. Наглядность должно быть видно с доски, а задача педагога разобрать

трудное слово. Работа над отдельными словами и выражениями должна вестись не тогда, когда педагог знакомит обучающихся с содержанием задачи, а раньше, до предъявления задачи, иначе словарная работа разрушает структуру задачи, уводит от понимания арифметического содержания задачи, зависимости между данными.

3. Чаще всего задачи по математике имеют бытовой характер, поэтому положительное влияние на понимание текста задачи может повлиять демонстрационный материал. Например, задача о походе в магазин. Для обучающихся можно заранее подготовить искусственные денежные купюры или монеты и разыграть с ними сценку совершения покупок).

4. Для реализации личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированных подходов при работе с текстом задачи необходимо выдать этот самый текст каждому обучающемуся. Шрифт должен быть черного цвета, четко читаемый на белом фоне бумаги. Было замечено, что некоторым обучающимся, у которых преобладает побуквенное и послоговое чтение, проще читать прописной вариант, чем печатный. Современные технологии позволяют заранее выбрать необходимые шрифт и размер. Также трудные слова можно подчеркнуть сразу в тексте. Также текст задачи может быть продублирован на доску.

5. Ответы на вопросы по содержанию задачи. Педагогу необходимо заранее их подготовить. Те обучающиеся, которые могут бегло читать, будут подкреплять услышанный вопрос также и зрительно.

6. Алгоритм решения задачи можно вывесить на доску перед началом урока. Алгоритм должен содержать не только текст, но и иллюстрацию. Перед началом работы с задачей обучающиеся с педагогом повторяют алгоритм, тем самым подкрепляя работу зрительного и слухового анализатора.

7. Задачи по математике стоят в конце урока. Поэтому именно перед ними нужно проводить физические минутки. Это поможет не только расслабиться обучающимся и немного отдохнуть, но и переключиться на

новый этап работы. Под конец физической минутки можно включить артикуляционную разминку, считалочку или несложное упражнение по чтению (беговые дорожки от буквы к букве). Тем самым подготовить обучающихся к чтению условия задачи.

8. Текст задачи первоначально рассказывает и читает учитель, после зачитывают обучающиеся. Читать задачу нужно выразительно, выделяя голосом математические выражения, главный вопрос задачи, делая логические ударения на тех предложениях или сочетаниях слов, которые прямо указывают на определенное действие (например, разложили поровну в две корзины, купили 5 яблок по 10 р. за каждое). Между условием задачи и вопросом следует сделать паузу, если вопрос стоит в конце задачи.

Из перечисленных выше рекомендаций можно выделить последовательность работы с текстом задачи: а) разбор непонятных слов или выражений, которые встретятся в тексте задачи; б) чтение текста задачи учителем и обучающимися; в) запись условия задачи; г) повторение задачи по вопросам; д) воспроизведение одним или двумя обучающимися полного текста задачи [76].

Навык осознанного чтения зависит от беглости, правильности и выразительности. На уроках «чтения» формированию данных навыков уделяется гораздо больше времени. Необходимо сформировать комплекс упражнений, которые можно включить в процесс урока для развития каждого навыка.

Навык правильности чтения должен формироваться на начальных этапах обучения, и контролироваться в последующем. Навыки беглости чтения зависят от длительности остановок, которые допускает обучающийся в процессе чтения. Но педагог также должен обратить внимание на устную речь обучающегося: развернутость ответов, полноту лексического словаря. Данный навык можно развивать в том случае, если обучающийся начал переходить на чтение целыми словами или полностью прошел этап послогового чтения.

Для формирования комплекса нужно учесть все особенности обучающихся при подборе упражнений. Подобранные задания будут влиять на:

- развитие речевого аппарата;
- расширенность ответов на вопросы педагога;
- развитие правильности чтения;
- развитие выразительности и соблюдения пауз;
- расширение словарного запаса обучающихся;
- развитие внимания и памяти;
- расширения оперативного поля зрения;
- развитие смысловой догадки на различных уровнях;
- развитие мотивации к чтению.

При подборе упражнения, задания, предпочтение отдается не репродуктивным формам работы (списать, вставить букву, подчеркнуть), а тем, которые активизируют речевую и мыслительную деятельность обучающегося. Например, при дифференциации звуков предлагается сначала послушать слова и определить наличие заданных звуков (что получится, если в слове дачка изменить первый звук на т, п, к), проанализировать эти слова, расположить их по столбикам, подобрать подобные, составить с ними словосочетания и предложения. При этом используется разнообразная система сигналов обратной связи: символы, схемы, карточки, движения, то есть формирование операций письма без тетради и ручки. Корректируя звуковую сторону речи, они способствуют активизации словарного запаса, развитию внимания, памяти, способности к переключению, расширяют представления об окружающем мире.

Примерный комплекс упражнений

Представленные ниже упражнения были включены в этапы уроков поочередно и повторялись в течении года обучения. При использовании данного комплекса другими педагогами, можно заменять представленные

упражнения на иные по своему усмотрению ориентируясь по уровню формируемых навыков у обучающихся.

1. Дыхательная гимнастика и подготовка голоса

Гимнастика помогает подготовить речевой аппарат обучающихся к работе, а также способствует увеличению прочитанных слов на одном дыхании. Это положительно влияет на динамику развития навыка беглости.

- Задуйте свечу.
- Обрызгайте белье водой.
- В цветочном магазине.
- Выдох со счетом.
- Использование скороговорки.

Данные упражнения можно использовать как в начале урока для подготовки обучающихся к чтению, так и на физической минутке, для снятия напряжения голосовых связок после длительного чтения больших текстов. Это способствует организации обучающихся на дальнейшую работу.

2. Артикуляция гласных, согласных, их сочетаний. Пропевание гласных.

АОУЫЭ, ЯЁЮИЕ, АЯОЁУЮЭЕЫИ...

АО, УА, АЫ, ИО, ЭА, АУ...

З-С-Ж, Ш-Ж-С, С-Ч-Щ...

Б-В-Г-Д-Ж-З, П-Ф-К-Т-Ш-С...

Ба-бя бо-бё бу-бю бэ-бе бы-би

За-зя зо-зё зу-зю зэ-зе зы-зи

Тра-тро-тру-три; бра-бро-бру-бри

Данное упражнение особенно хорошо будет влиять на динамику процесса развития чтения тех обучающихся, которые показали не овладели в полном объеме последовым чтением и целыми словами.

3. Чтение чистоговорок.

Один из самых распространенных видов упражнений. Очень хорошо подкрепляется, если есть возможность проиллюстрировать ее.

Жа-жа-жа – есть иголки у ежа.

Жу-жу-жу – молока дадим ежу.

Ло-ло-ло – на улице тепло.

Му-му-му – молока кому?

Ко-ко-ко – пейте, дети, молоко.

4. Интонационные упражнения.

Педагог должен:

- развивать и подавать определенную интонацию своему голосу: радость и печаль, ласково и гневно, шуточно и серьёзно, а также интонации перечисления, завершения, противостояния. Задача обучающихся повторить необходимую интонацию. Важно подкрепить это упражнение иллюстрацией;
- выбирать нужный темп чтения (быстрый, ритмичный или плавный, размерный или же их сочетание);
- ставить логическое ударение в предложении.

Умение ставить логическое ударение, выделяя голосом слово, словосочетание, определяющее смысл всего предложения, можно отрабатывать практически на любом из стихотворных текстов, предложив обучающимся выделить голосом сначала первое слово в строчках, затем второе, третье, четвертое. Когда обучающиеся научатся уверенно ставить логическое ударение по заданию педагога, можно переходить к самостоятельному поиску логически ударного слова.

«Нельзя бегать в классе!»

Выделите голосом сначала слово нельзя, затем – бегать, потом – в классе. Важно сделать вывод вместе с обучающимися о том, как меняется смысл прочитанного в зависимости от логического ударения («логически ударное» слово уточняет смысл всего предложения).

5. Чтение и четкое проговаривание скороговорок

Утром, присев на пригорке,

Учат сороки скороговорки.

От топота копыт пыль по полю летит.

Шел Егор через двор с топором чинить забор.

Проворонила ворона вороненка.

Скороговорки хорошо помогают отрабатывать те звуки, которые обучающиеся могут путать или пропускать во время чтения, что является одной из причин непонимания прочитанного.

При более сильных речевых нарушениях в данном случае необходимы дополнительные занятия с логопедом, а также отработка этих звуков и на других предметах (КК «Словарь» и русский язык).

Скороговорки влияют на отработку дикции. Это положительно влияет на правильность чтения обучающимися, на выразительность и беглость. Четкая дикция способствует наилучшему пониманию прочитанного.

Методика работы со скороговорками: от отдельного, отчетливого медленного проговаривания слов, до максимально чёткого, быстрого. Рекомендуется выделять на заранее готовом напечатанном материале или на доске цветом ту букву, обозначающую звук, над которым предстоит работа.

После привыкания обучающихся к проговариванию скороговорок медленно, постепенно можно увеличить темп. Такого рода упражнения положительно будут влиять и на темп чтения. Тем самым повышая у обучающихся навык осознанного чтения.

Но данный вид упражнений не подойдет тем обучающимся, у которых развито механическое чтение. Эта группа обучающихся может участвовать в проговаривании скороговорок, тем самым улучшать навык произношения.

6. Работа над развитием зрительной памяти.

В процессе обучения чтению обучающиеся должны запоминать буквы, слоги, слова и их последовательность, чтобы воспроизводить слово и предложение. От уровня развития зрительной памяти зависит беглость чтения.

Прием сравнения парных картинок, отличающихся по нескольким признакам: обучающимся дается установка – посмотреть и запомнить

первую картинку. Затем предъявляется вторая картинка. Задача – определить, что изменилось.

Также можно сделать сопоставление картинка – слово. После картинки – предложение. Задача обучающихся сопоставить слово и картинку по значению. Такой вид упражнений хорошо подойдет обучающимся с механическим чтением. Их представление о слове будет подкрепляться не только на слух, но и зрительно.

Игра «Что пропало?».

На доску вывешивается ряд картинок или на стол выставляется ряд игрушек. Обучающиеся запоминают их, после чего одна картинка (игрушка) убирается. Обучающиеся должны назвать, что пропало. Но главное условие ответа: необходимо давать развернутый ответ (полное предложение).

Второй вариант: картинки не убираются, но изменяется их последовательность. Задача обучающихся – восстановить измененную последовательность предметов. Ответ на вопросы педагога также должен быть полным.

Далее вариант усложняется: вместо игрушек и картинок вывешиваются на доску карточки со словами, в последующем с предложениями (например, алгоритм действий при решении задач по математике) Работа продолжается по той же схеме.

Приём «фотографирования» картинок заключается в показе обучающимся предметных картинок. Дается несколько секунд для запоминания, после чего картинки убираются, а ученики должны перечислить те предметы, которые запомнили. Но условие сохраняется, как и прежде: ответ полными предложениями!

Прием фотографирования карточек с речевым материалом. Начинаем работу с запоминания четырех букв. Для запоминания одной буквы дается 1,5 секунды.

В Л О Н

В конце работы количество букв увеличиваем, а время запоминания одной буквы уменьшаем до 0,5 секунды. Таким образом, на запоминание 6 букв даем 3 секунды. Затем переходим к запоминанию слогов. Здесь на запоминание одной буквы даем 1 секунду. Итого на 8 букв – 8 секунд.

Мо-ро-ли-со; ту-не-му-ду...

Далее усложняем задачу и переходим к приему фотографирования слов.

Лев, мак, слон, тигр.

На запоминание одной буквы даем 0,5 секунды. Итого 7 секунд на запоминание данных четырех слов. Просим обучающихся исключить по смыслу одно слово и объяснить причину. Ответ должен быть развернутым.

7. Развитие смысловой догадки.

Смысловая догадка – это психический процесс ориентации на предвидимое будущее. Он основан на знании логики развития событий и значительно убыстряет процесс чтения. Данное упражнение полезно для всех дифференцированных групп.

- Чтение слов с пропущенными буквами.

К. Ш. А С. Б. КА

К. О. К. Р. ВА

С. Л. В. Й С. ОН

Б. Г. М. Т В. Р. НА

Обучающимся даются слова из определенной лексической темы. Разгадав их, нужно сказать, как это все называется, одним словом. В некоторых случаях тема задается сразу: это мебель, посуда, птицы, поход в магазин и т.д.

2. Чтение слов с перепутанными буквами

В начале работы слова с перепутанными буквами разгадывались с опорой на цифры:

ФИТЛУ	ПИГАСО	ПАКТИ
3 5 1 4 2	3 6 5 2 1 4	3 2 4 1 5

Далее усложняли задание, не давая опоры на цифры. Лексическая тема задается заранее.

Деревья: НЁКЛ, БУД, ЗЁРЕБА

3. Чтение рассказов с пропущенными буквами в окончаниях

Гроза.

Гроза надвига.... Огромная лиловая ту... медленно выплыва... из-за ле....Сильный ветер загуд... в выши.... Деревья... забушева.... Крупные кап... дож... резко застуча... по листья..., но вот солн... опять засия.... Как всё засверка... вокруг. Как пахнет земляни... и гри...

4. Чтение текстов с пропущенными словами

Над городом повисли снеговые Вечером началась Снег повалил большими Холодный ветер выл, как дикий.... На конце пустынной и глухой ... вдруг показалась девочка. Она была худа и бедно.... Она продвигалась медленно вперед, валенки сваливались с ног и ... ей идти.

8. Развитие оперативной памяти.

Установлено, что развитие техники чтения часто тормозится из-за слабо развитой оперативной памяти. Работа над её развитием ведется с помощью зрительных диктантов. Следующий вариант проведения этих диктантов: работа над набором начинается на уроке чтения – чтение предложений, проговаривание хором или индивидуально, коллективное уточнение и исправление сказанного. На уроке русского языка повторная демонстрация набора на доске и запись текста в тетрадь. Таким же образом можно прорабатывать и текстовую задачу по математике перед ее решением. Данная методика работы обеспечивает максимальную грамотность при записи предложений набора и, как следствие, формирует на уроке «ситуацию успеха».

Это упражнение можно использовать очень необычным образом: записать на доске мокрой тряпкой. В этом случае время для прочтения определяется не учителем, а объективной, ни от кого не зависящей причиной – высыхание влажного следа. Это организует обучающихся на чтение в

быстром темпе и точное запоминание. Важно соблюдать меру в объеме материала. Лучше начинать с демонстрации одновременно одного – двух слов, после предложений.

Когда же демонстрация упражнения станет привычной для обучающихся, можно попросить записать их в тетрадь то, что было на доске с проговариванием в слух.

9. Зрительные диктанты.

Зрительные диктанты способствуют развитию оперативной памяти, совершенствуют навык беглого чтения и орфографическую грамотность. При систематическом использовании они дают ощутимый результат. При проведении обучающимся дается установка, что нужно запомнить не только фразу дословно, но и как правильно пишутся слова. Классу дается предложение и при этом определенное время на запоминание. Затем предложение закрывается, и обучающиеся называют это предложение поочередно/записывают его в тетрадь. Примеры используемых зрительных диктантов (по И. Т. Федоренко):

- 1.Тает снег.
- 2.Идет дождь.
- 3.Небо хмурое.
4. Коля заболел.
- 5.Запели птицы.
- 6.Поле опустело.

При систематическом выполнении таких упражнений можно заметить положительную динамику, обучающиеся допускают меньше ошибок, у них появляется интерес к выполнению задания, улучшается внимание.

10. Чтение блоков

Данные упражнения направлены главным образом на системные тренировки речевого аппарата обучающихся, на те ошибки, которые были выявлены во время диагностики, а также на отработку навыка чтения целыми словами.

- Слитное прочтение двух стоящих рядом букв.
- Чтение трёхбуквенных сочетаний и слов.
- Чтение буквосочетаний со стечением нескольких согласных в конце слова.
- Чтение однослоговых слов со стечением согласных в начале слова.
- Чтение наиболее трудных однослоговых слов.
- Чтение двуслоговых слов.
- Чтение слов с твердыми и мягкими согласными.
- Чтение слов и словосочетаний до трёх слогов.
- Чтение слов, словосочетаний и фраз без ограничения возможных речевых трудностей.

11. «Жужжащее чтение»

«Жужжащее чтение» - это такое чтение, когда все обучающиеся читают одновременно в слух, вполголоса, каждый со своей скоростью, кто-то быстрее, а кто-то медленнее. Ведь уровень сформированности навыков чтения у всех обучающихся разный. Во время урока необходима не только фронтальная работа, но и индивидуальная. При этом каждому обучающемуся дается свое задание. Кто-то работает по учебнику, кто-то по заранее подготовленной карточке. Если отводить 7-10 минут урока на подобный вид работы, то можно добиться определенных результатов (на уроках чтения). Педагог в этот момент подходит к каждому обучающемуся и отрабатывает индивидуально те навыки, которые хуже всего отработаны.

В более старших классах, начиная с 5 можно вводить ежеурочные пятиминутки чтения. У каждого обучающегося на парте лежит книга (художественная книга с закладкой), либо карточка с текстом (например, отрывок из сказки). И любой урок – будь то чтение, русский язык, математика, труд начинать с того, что обучающиеся открывают книгу/берут карточку, 5 минут читают в режиме жужжащего чтения, карандашом

отмечают до какого места дочитали, кладут закладку, закрывают книгу. И дальше идёт обычный урок. Педагог должен уделить внимание в этот момент тем обучающимся, которые совершают наибольшее количество ошибок. А также материал должен подбираться с учетом всех особенностей класса. 5 минут за урок, 4-6 урока в день, 5 дней в неделю – получится, что обучающиеся самостоятельно попытаются читать в течении более чем, 1 часа. Это будет приучать их не только к самостоятельности, а также прививать привычку читать ежедневно.

12. Многократность чтения.

В течение 1 минуты, обучающиеся читают текст вполголоса, после чего отмечают до какого слова успели дочитать. Затем следует, повторное чтение этого же отрывка ученик снова отмечает, до какого слова дочитал и сравнивает с первым результатом. Естественно, что второй раз он прочитал на несколько слов больше. Увеличение темпа чтения вызывает положительные эмоции у учеников, им хочется читать ещё раз. Однако более трёх раз не следует читать один и тот же отрывок. Лучше изменить задание и потренировать на этом же отрывке артикуляционный аппарат.

Систематическое использование подобных приемов и упражнений, принесет положительные результаты. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) появится интерес к читаемым произведениям и умение самостоятельно разбираться в содержании читаемого, делать из него соответствующие выводы. В результате выполнения предложенных упражнений уточняется и обогащается словарный запас обучающихся, развивается лексическая сторона речи, разрабатывается умение правильно строить предложения, правильно и последовательно излагать свои мысли. Появляется и развивается интерес и любовь к родному языку.

3.2. Обучающий эксперимент

Подобранный комплекс упражнений необходимо было включать в учебные программы по математике и чтению и реализовывать на уроках. Для этого была разработана рабочая программа для учителя-олигофренопедагога по обучению математике и чтению для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с учебно-тематическим планом.

Цель программы по чтению: научить обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) читать доступный их пониманию текст вслух и про себя, осмысленно воспринимать его содержание, уметь поделиться впечатлением о прочитанном, уметь пересказывать текст (см. Приложение 5).

Основными **задачами** данного учебного предмета являются:

- формировать навык правильного, сознательного, беглого и выразительного чтения;
- формировать читательскую самостоятельность у обучающихся: развитие у них интереса к чтению, знакомство с лучшими, доступными их пониманию произведениями детской литературы, формирование навыков самостоятельного чтения книг, читательской культуры; посещение библиотеки, умение выбирать книги по интересу;
- учить самостоятельно, работать с книгой.

Наряду с этими задачами на занятиях решаются и специальные задачи, направленные на коррекцию умственной деятельности школьников.

Основные направления коррекционной работы:

- развитие артикуляционной моторики;
- формирование навыка работать по словесной инструкции, алгоритму;
- развитие высших психических функций;

- коррекция нарушений эмоционально-личностной сферы;
- развитие речи, владение техникой речи;
- расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря;
- коррекция индивидуальных пробелов в знаниях, навыках, навыках.

Составленная программа будет реализована в условиях классно – урочной системы обучения с применением различных методов обучения (словесного, наглядного, практического, работы с книгой и техническими средствами обучения). Ведущей формой работы с обучающимися на уроке является фронтальная работа при осуществлении дифференцированного и индивидуального подхода. Успех обучения чтения во многом зависит от тщательного изучения учителем индивидуальных особенностей каждого обучающегося (познавательных и личностных).

Основной целью изучения учебного предмета «Математика» в 4 классе является подготовка обучающихся этой категории к жизни в современном обществе и овладение доступными профессионально-трудовыми навыками (см. Приложение 6).

Основными **задачами** данного учебного предмета во 4 классе являются:

- дать обучающимся начальные временные, пространственные, количественные, геометрические представления, которые помогут им в дальнейшей трудовой деятельности;
- сформировать у обучающихся в процессе обучения понятия числа, величины, геометрической фигуры;
- сформировать на доступном уровне навыки устного счета, письменных вычислений в пределах 20, учить применять эти навыки при решении практических задач;

- развивать речь обучающихся, обогащать ее математической терминологией;
- использовать процесс обучения математике для повышения уровня общего развития, коррекции недостатков их мыслительной деятельности;
- воспитывать у учащихся интерес к математике, стремление использовать математические знания в повседневной жизни, работоспособность, терпеливость, самостоятельность, умение планировать свою деятельность, осуществлять контроль и самоконтроль.

3.3. Анализ результатов контрольного этапа экспериментального исследования

Для контрольного этапа были использованы те же условия проведения процедуры проведения эксперимента, как и для констатирующего этапа. Обучающиеся были разделены на две группы (1 группа – экспериментальная, 2 группа – контрольная). Условия обследования у обеих групп были идентичны.

Каждый обучающийся прошел обследование индивидуально. Максимальное допустимое время для прохождения каждого этапа диагностики 40 минут. Помощь обучающимся была оказана в той мере, которая требовалась в ходе обследования. Весь наглядный материал был подготовлен заранее на белой бумаге формата А4 без лишних символов. Тексты для проверки техники чтения и пересказа были напечатаны шрифтом Times New Roman, черного цвета, размер 14, выравнивание по ширине с разделением абзацев и отступами. Изображения для составления рассказа по картинке были напечатаны в цветном варианте высокого качества, без

нарушения цветовой палитры. Тексты для диагностики каждому обучающемуся подбирались индивидуально с учетом особенностей развития.

Примерные результаты по технике чтения для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в 4 классе: 35-50 слов в минуту.

Таблица 8

Качественный анализ результатов техники чтения обучающихся экспериментальной и контрольной групп (общая для группы 1 и 2)

№	Имя обучающегося	Количество слов (за 1 мин)	Уровень	Комментарий по диагностической процедуре
1 группа				
1	Алексей Г.	38	1 уровень (высокий)	Помощь педагога требуется меньше; Кол-во слов в минуту не увеличилось; Выразительность и паузы стали выделяться отчетливее, использует их при чтении; Смог составить пересказ по плану.
2	Вероника Г.	27	2 уровень (средний)	Динамики нет; Все навыки остались на стабильно уровне. Слов в минуту прочла меньше.
3	Егор К.	17	2 уровень (средний)	Слов в минуту прочел меньше; Навыки имеют положительную динамику; При чтении выразительность стала ярче и отчетливее;
4	Никита К	42	1 уровень (высокий)	Сформированные навыки стабильны. Есть положительная динамика в количестве читаемых слов.
5	Максим Н.	24	2 уровень (средний)	Есть положительная динамика, скорость чтения увеличилась. Стал меньше допускать ошибок во время чтения, появилось понимание прочитанного.
6	Артем Ф.	51	2 уровень (средний)	Навыки имеют стабильное состояние. Количество слов в минуту увеличилось, но понимание текста лучше не стало.

2 группа				
1	Гарик Б.	48	1 уровень (высокий)	Количество слов увеличилось. Во всем остальном сформированные навыки без изменений.
2	Марк Б.	27	3 уровень (низкий)	Показал результат хуже, чем в прошлое обследование. При чтении допустил много ошибок. Выразительность слабо выражена, пропускал места для пауз. Требовалась помощь педагога.
3	Антон В.	23	3 уровень (низкий)	Навык беглости улучшился. Остальные навыки на прежнем уровне.
4	Сергей Г.	31	2 уровень (средний)	Показал результат хуже, чем в прошлое обследование. Навыки выразительности и беглости стали хуже. При чтении допустил много ошибок.
5	Темур Н.	25	3 уровень (низкий)	Наблюдается положительная динамика, но очень слабо. При чтении допустил меньше ошибок. Но навыки все еще на низком уровне
6	Азизжон Ф.	28	3 уровень (низкий)	Показал результат чуть хуже, чем в прошлое обследование. Допустил при чтении много ошибок. Выразительность при чтении была слабо выражена.

Качественный анализ результатов техники чтения, представленный в Таблице 8, имеет комментарии экспериментатора, проводившего диагностику. Ниже представлена Таблица 9, в которой выведены общие баллы по результатам диагностики и сопоставление с уровнем сформированного навыка. При комментировании экспериментатор сравнивал нынешний результат обучающегося с предыдущим.

**Количественный анализ результатов по методике составления рассказа
по серии сюжетных обучающихся экспериментальной и контрольной
групп (общая таблица для группы 1 и 2)**

№	Имя обучающегося	Общий балл	Уровень сформированности навыка
1 группа			
1	Алексей Г.	12	высокий
2	Вероника Г.	6	средний
3	Егор К.	8	средний
4	Никита К	11	высокий
5	Максим Н.	7	низкий
6	Артем Ф.	7	средний
Средний показатель группы:		8,5	Средний/высокий
2 группа			
1	Гарик Б	10	высокий
2	Марк Б.	5	низкий
3	Антон В.	6	низкий
4	Сергей Г.	9	средний
5	Темур Н.	6	низкий
6	Азизжон Ф.	6	низкий
Средний показатель группы:		7	средний

На рисунке 4 показано соотношение средних показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента обеих групп по результатам анализа техники чтения обучающихся.



Рис. 4. Соотношение средних баллов результатов техники чтения обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Анализируя результаты исследования, приведенные в Таблицах 8 и 9, а также на сравнительной диаграмме (Рис. 4) можно сделать вывод, что уровень сформированности таких навыков, как беглость, выразительность, осознанность и правильность у всех обучающихся по-прежнему на разных этапах развития. Средний показатель экспериментальной группы (средний балл 8.5) вырос. В данной группе больше нет обучающихся с низким уровнем сформированности навыков. Ошибок при чтении обучающимися было допущено меньше. Все навыки либо имеют положительную динамику, либо сохранили свою стабильность.

У группы 2 (контрольной) ситуация иная: средний балл группы снизился (с 7,2 до 7 баллов). Некоторая часть обучающихся показала результат хуже, чем в прошлое обследование. Выросло количество ошибок, допускаемых во время чтения. Снизился навык выразительности.

Ниже представлены результаты повторного обследования по методике составления рассказа по серии сюжетных картинок. Так как обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) самостоятельно трудно составить рассказ, то для помощи педагогом были подготовлены наводящие вопросы, а также план рассказа.

Таблица 10

Качественный анализ результатов методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп (общая таблица для группы 1 и 2)

№	Имя обучающегося	Исследуемый навык (в баллах)			Общий балл	Комментарий
		понимание обучающимся причинно-	способность составления рассказа по серии сюжетных	способность полными предложениями отвечать на вопросы		
1 группа						

Продолжение таблицы 10

1	Алексей Г.	3	3	3	9	Есть положительная динамика. Помощь педагога требуется при формировании сложных речевых конструкций.
2	Вероника Г.	2	2	1	5	Имеется положительная динамика в навыке построения сюжета.
3	Егор К.	3	3	2	8	Есть положительная динамика, помощь педагога требуется меньше. Ошибок в построении сюжета и причинно-след. связях не допустил
4	Никита К	3	3	3	9	Уровень навыков имеет положительную динамику и по-прежнему высокий
5	Максим Н.	3	2	2	7	Положительная динамика есть. Научился составлять рассказ по плану или алгоритму. Лучше стал складывать сюжет, ошибок не допустил. Испытывает небольшие трудности
6	Артем Ф.	2	2	2	6	Начал давать характеристику изображениям, выкладывает сюжет верно с небольшими затруднениями, может составлять свой подробный ответ по шаблону
2 группа						
7	Гарик Б	3	3	2	8	Навыки высокие, имеют стабильность. Отвечал на вопросы коротко, но без ошибок.
8	Марк Б.	2	2	1	5	Сюжет выстроил верно со второй попытки. В последовательности ошибся. Требуется помощь педагога
9	Антон В.	2	2	1	5	Сократилось число ошибок. Выложил сюжет верно, но испытывал затруднения. Построение мыслей стало более четкое. Ошибок при ответе меньше.
10	Сергей Г.	3	3	2	8	Есть положительная динамика. Сюжет выстроил быстро. При построении ответа на вопросы все еще требуется помощь педагога.

Продолжение таблицы 10

11	Темур Н.	2	2	1	5	Есть положительная динамика. Допустил меньше ошибок при выстраивании сюжета и причинно-следственных связей. Требуется помощь педагога
12	Азижон Ф.	2	2	3	7	Есть положительная динамика. С помощью алгоритма и шаблона может давать полные ответы на поставленные вопросы. Лучше стал выстраивать причинно-следственные связи

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента составления рассказа в Таблице 10 имеет комментарий от экспериментатора, проводившего диагностику. Ниже представлена таблица 11, в которой выведены общие баллы по результатам диагностики и сопоставлены с уровнем навыка. При комментировании экспериментатор сравнивал нынешний результат обучающегося с предыдущим.

Таблица 11

Количественный анализ результатов методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп (общая таблица для группы 1 и 2)

№	Имя обучающегося	Общий балл	Уровень сформированности навыка
1 группа			
1	Алексей Г.	9	Высокий
2	Вероника Г.	5	Средний
3	Егор К.	8	Высокий
4	Никита К	9	Высокий
5	Максим Н.	7	Средний
6	Артем Ф.	6	Средний
Средний показатель группы:		7,3	Средний
2 группа			
1	Гарик Б	8	Высокий
2	Марк Б.	5	Средний
3	Антон В.	5	Средний
4	Сергей Г.	8	Высокий
5	Темур Н.	5	Средний

6	Азизжон Ф.	7	Средний
Средний показатель группы:		6,3	Средний

На рисунке 5 показано соотношение средних показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента по результатам анализа методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп.

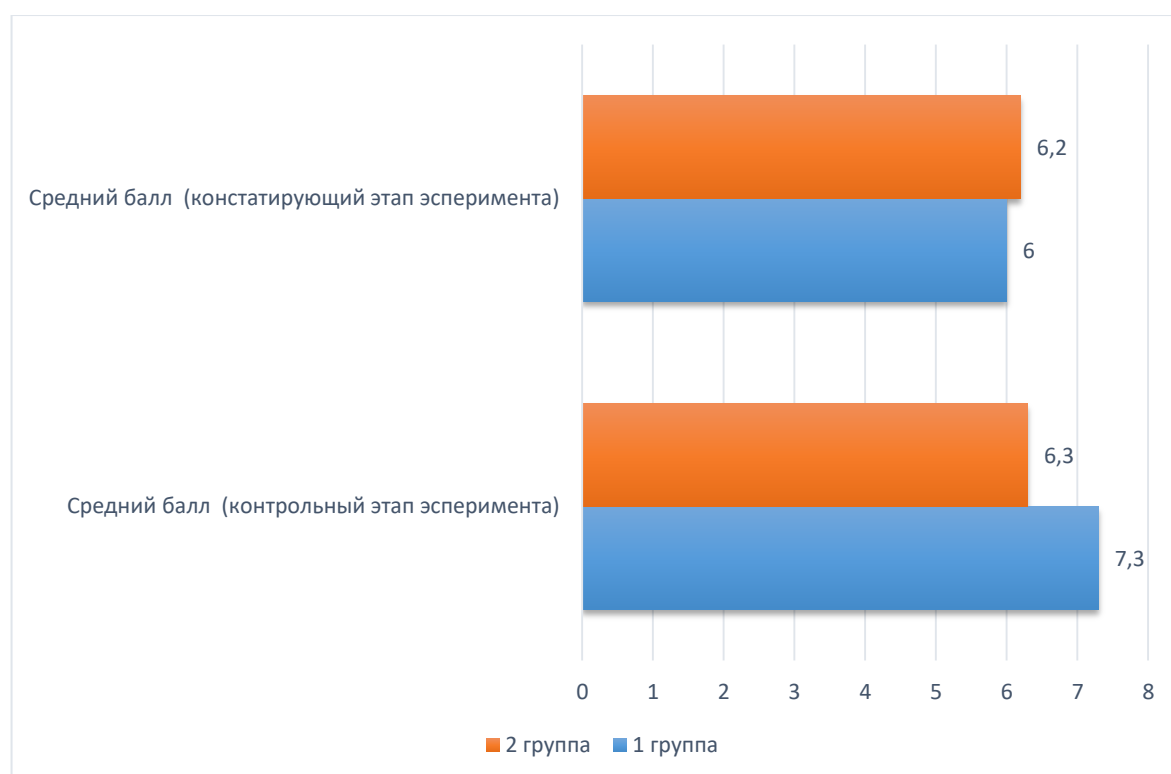


Рис. 5. соотношение средних показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента по результатам анализа методики составления рассказа по серии сюжетных картинок для обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Анализ результатов контрольного этапа исследования, представленный в Таблицах 10 и 11, а также на диаграмме (Рис. 5) по методике составления рассказа по серии сюжетных картинок, показал, что средний результат в 1 группе выше, чем результаты во 2 группе. В обеих группах наблюдается положительная динамика. По-прежнему нет обучающихся с низким уровнем

развития данного навыка. Но в экспериментальной группе (1 гр.) обучающихся с высоким результатом больше, чем в контрольной (2 гр.).

Сюжет из картинок большая часть обучающихся изложила самостоятельно, помощь педагога не требовалась. Ответы на вопросы педагога во время повторной процедуры исследования у большинства были уже развернутыми. Ошибок допущено в значительной степени меньше. Обучающихся также стараются устанавливать пространственно-временные и причинно-следственные связи. Трудностей в формулировании ответа на вопросы, обучающиеся стали испытывать меньше. Опираются на детали изображений, вспоминают предыдущий опыт. Словарный запас вырос.

Ниже представлены результаты методики исследования по пересказу текста. Для обучающихся педагогом были подготовлены наводящие вопросы и план для пересказа.

Таблица 12

Качественный анализ результатов методики исследования по пересказу текста для обучающихся экспериментальной и контрольной групп (общая таблица для группы 1 и 2)

№	Имя обучающегося	Исследуемый навык (в баллах)			Комментарий
		Понимание прочитанного	Правильность	Способность пересказать прочитанное	
1 группа					
1	Алексей Г.	3	3	3	Навыки имеют положительную динамику. Может пересказывать текст самостоятельно по плану без помощи педагога.
2	Вероника Г.	2	2	1	Навыки имеют положительную динамику. Стала лучше понимать смысл прочитанного
3	Егор К.	2	2	2	Навыки имеют положительную динамику. Резкий скачок в улучшении навыков, может с небольшой помощью педагога по плану составлять пересказ

Продолжение таблицы 12

4	Никита К	3	3	3	Навыки имеют положительную динамику. Может пересказывать текст самостоятельно по плану без помощи педагога.
5	Максим Н.	2	2	1	Динамики нет. Все навыки сохранили свой уровень сформированности
6	Артем Ф.	2	3	1	Динамика слабо выражена. Все навыки сохранили свой уровень сформированности
2 группа					
7	Гарик Б	3	3	2	Есть положительная динамика. Уровень навыков растет
8	Марк Б.	1	2	1	Динамика слабо выражена. Все навыки сохранили свой уровень сформированности
9	Антон В.	1	2	1	Динамики нет. Все навыки сохранили свой уровень сформированности
10	Сергей Г.	2	3	2	Есть положительная динамика. При чтении не допустил ни одной ошибки
11	Темур Н.	1	1	1	Динамики нет. Все навыки сохранили свой уровень сформированности
12	Азизжон Ф.	2	2	2	Динамика слабо выражена. Все навыки сохранили свой уровень сформированности

Качественный анализ результатов методики исследования по пересказу текста представлен в Таблице 12 и имеет комментарий от экспериментатора, проводившего диагностику. Ниже представлена таблица 13, в которой выведены общие баллы по результатам повторной диагностики и сопоставление с уровнем исследуемого навыка. При комментировании педагог сравнивал нынешний результат обучающегося с предыдущим.

**Количественный анализ результатов методики исследования по
пересказу текста для обучающихся экспериментальной и контрольной
групп (общая таблица для группы 1 и 2)**

№	Имя обучающегося	Балл	Уровень
1 группа			
1	Алексей Г.	9	Высокий
2	Вероника Г.	5	Средний
3	Егор К.	6	Средний
4	Никита К	9	Высокий
5	Максим Н.	5	Средний
6	Артем Ф.	6	Средний
Средний показатель группы:		6,6	Средний
2 группа			
1	Гарик Б	8	Высокий
2	Марк Б.	4	Низкий
3	Антон В.	4	Низкий
4	Сергей Г.	7	Средний
5	Темур Н.	3	Низкий
6	Азизжон Ф.	6	Средний
Средний показатель группы:		5,3	Средний

На рисунке 6 показано соотношение средних показателей констатирующего и контрольного этапов эксперимента обеих групп по результатам анализа результатов методики исследования по пересказу текста.

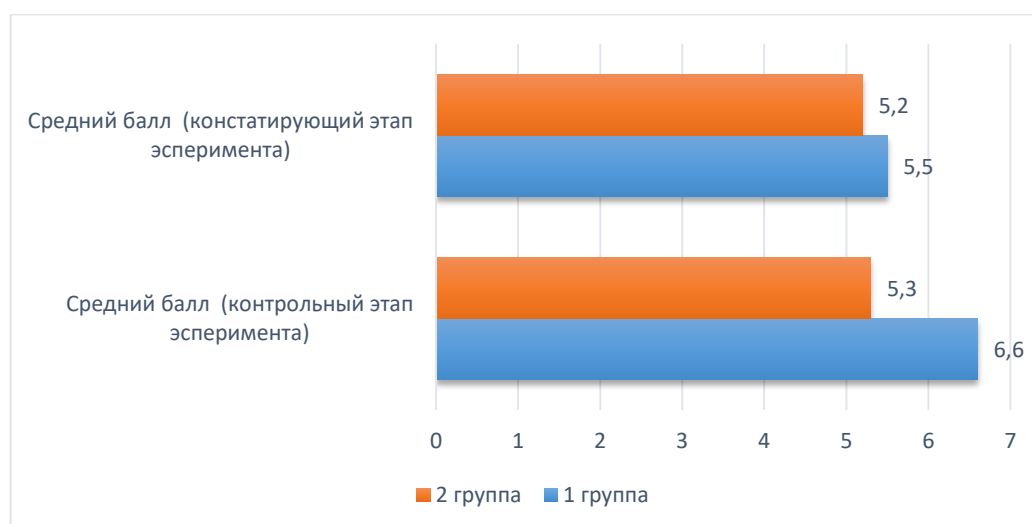


Рис. 6. Соотношение средних баллов констатирующего и контрольного этапов эксперимента результатов методики исследования по пересказу текста для обучающихся экспериментальной и контрольной групп

Анализ результатов исследования показал, что уровень понимания прочитанного текста и способность пересказать его по-прежнему на среднем уровне у обеих групп. Но у экспериментальной группы (1 гр.) наблюдается положительная динамика и нет ни одного обучающегося с низким уровнем сформированности навыка. Некоторые обучающиеся (Никита К., Алексей Г. и Егор К.) показали очень хорошие результаты. У контрольной группы только у Гарика Б. остался высокий показатель. Некоторые обучающиеся второй группы во время повторного исследования показали более слабый результат.

Низкий уровень остался по результатам повторной диагностики пересказа текста у тех обучающихся, которые не способны понять смысл прочитанного. Помощь педагога также не дала результатов.

Средний уровень, по результатам повторной диагностики пересказа текста, у обучающихся, которые смысл прочитанного поняли, был связан с тем, что они испытывали затруднения при ответах на вопросы гораздо меньше, также дети ориентировались на план при пересказе. Ошибки при чтении стали допускать гораздо меньше, поэтому смысл прочитанного не терялся, что оказывало положительное влияние на пересказ.

У ряда обучающихся обеих групп не наблюдалось положительной динамики (Максим Н.-1 гр., Антон В, Темур Н. – 2 гр.)

Анализируя результаты повторного обследования обучающихся по третьей методикам, можно сделать вывод, что уровень сформированности умений осознанно читать и отвечать на поставленные вопросы развернуто у каждой группы и отдельно у каждого обучающегося отличается выраженным своеобразием:

- у экспериментальной группы навыки имеют положительную динамику;
- после повторного обследования было выявлено, что ряд проблем, которые были выделены в первый раз, стали выражены в меньшей степени.

При работе с обучающимися экспериментальной группы на уроках активно реализовывались индивидуально-дифференцированный и личностно-ориентированный подходы, что положительно повлияло на формирование необходимых навыков.

В результате исследования можно сделать вывод, что уровень сформированности навыков, действительно, имеет положительную динамику у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) после продолжительного включения в образовательный процесс комплекса упражнений, а также реализации рабочих программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема обучения математике в образовательных организациях, реализующих основные адаптированные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), является актуальной, так как благодаря данной предметной области закладывается фундамент, необходимый для успешной адаптации и социализации обучающихся в обществе, а также для формирования социально-бытовых навыков и познания окружающего мира.

В процессе обучения математике развивается память, внимание, мышление. Речь обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обогащается новыми понятиями и специальными математическими терминами. Обучение математике организует и дисциплинирует детей, способствует формированию таких черт личности, как самоконтроль, внимательность, аккуратность, настойчивость, воля, воспитывает привычку к труду, желание трудиться, мотивацию к познанию окружающей действительности, умение доводить любое начатое дело до конца.

На уроках математики одновременно с получением новых математических представлений и знаний у обучающимися формируются разнообразные умения и навыки (вычислительные, измерительные, графические, логические, связанные с решением задач). Образовательный процесс данной предметной области взаимосвязан с другими предметами образовательной программы и способствует коррекции недостатков познавательной деятельности и личности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также способствует образованию связи с реальной жизнью и с профессионально-трудовой подготовкой.

Проблема данного исследования направлена на изучение формирования навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы.

Большую роль в формировании математических знаний и умений, а также базовых учебных действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) играют именно арифметические задачи. В связи с этим в работе над формированием умения решать арифметические задачи на уроках математики отводится значительное количество учебного времени. Как упоминалось ранее, работа над задачей позволяет связать математику с жизнью, способствует выработке у обучающихся умения применять имеющиеся у них математические знания для решения различных жизненных ситуаций (при работе над задачей такая ситуация описана в условии задачи). Личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы способствуют лучшему формированию умения решать арифметические задачи обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Но самой большой проблемой при работе с задачей оказались не сами арифметические действия, а понимания текста задачи. Отсюда вытекает вывод, что навык осознанного чтения особенно важен на уроках математики.

Проанализировав научно-методическую литературу по проблеме исследования, были сформулированы выводы, которые помогли в определении целей и задач констатирующего и контрольного этапов экспериментального исследования и способствовали дальнейшей разработке программы коррекционного курса по предметным областям «чтение и математика:

- учитывать особенности образовательного процесса и некоторые трудности при организации этого процесса в обучении математики и чтения;

- включать в образовательный процесс личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы;

- учитывать возрастные и психофизические особенности обучающихся экспериментальной и контрольной групп при создании дифференцированных подгрупп;

- учитывать основные приемы формирования умения осознанного чтения.

В рамках констатирующего эксперимента были подобраны методики, которые способствовали выявлению уровня осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и определены основные направления дальнейшей работы. Перед проведением диагностики были расписаны условия ее проведения, обучающиеся были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальная группа в дальнейшем была поделена на дифференцированные подгруппы для реализации комплекса упражнений с учетом психофизиологических особенностей и результатов диагностики, выявленных в ходе образовательного процесса.

По результатам диагностики констатирующего эксперимента средний балл обеих групп обучающихся оказался средний. Из чего можно сделать вывод, что перед началом реализации образовательных программ, обучающиеся обеих групп, приступают к образовательному процессу на равных условиях.

В результате исследования было выявлено, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) плохо сформированы следующие умения: понимать прочитанный текст, правильно и бегло читать, использовать при чтении навыки выразительности и паузы, также анализировать изображения, составлять рассказ по сюжету, отвечать на вопросы развернутыми предложениями.

Целью коррекционной работы являлась создание условий для формирования умения осознанно читать задачи на уроках математики

обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов, были определены условия, подтверждающие выдвинутую гипотезу. Коррекционная работа будет эффективной при соблюдении следующих условий:

1) реализация рабочей программы олигофренопедагога по обучению математике и чтению у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с учебно-тематическим планированием;

2) включение в рабочую программу по обучению математике и чтению специальных коррекционно-развивающих методов и приемов для развития навыков осознанного чтения;

3) составление практических рекомендаций для педагогов по реализации личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов при формировании умений решать задачи у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках математики;

По окончании исследовательской работы была проведена идентичная констатирующему эксперименту диагностика (контрольный этап), по результатам которой сделаны выводы:

– личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы имеют положительное влияние на образовательный процесс в целом и на формирование умения осознанно читать обучающимися с легкой умственной отсталостью;

– наблюдаются улучшения в концентрации внимания при выполнении заданий;

– улучшилось понимание текста при решении арифметических задач на уроках математики;

– уменьшилось число обучающихся, которым требуется контроль со стороны педагога во время чтения;

– улучшился навык самоконтроля.

Таким образом, можно сделать вывод, что положительная динамика будет наблюдаться при реализации полного курса коррекционной программы по формированию умения осознанно читать задачи на уроках математики обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на доступном уровне.

Внедрение в образовательную программу по математике и чтению коррекционного курса будет иметь положительную динамику только при условии реализации личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов во время образовательного процесса. Об этом свидетельствует динамика обучения и контрольный этап экспериментального исследования. Это свидетельствует о том, что гипотеза исследования были подтверждена.

Материалы ВКР были реализованы в публикациях:

– «Диагностика и изучение навыков осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», всероссийская научно-практическая конференция памяти профессора В. В. Коркунова «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» г. Екатеринбург, апрель 2020.

– «Реализация личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на уроках математики к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)», Всероссийская научно-практическая конференция памяти профессора В. В. Коркунова «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» г. Екатеринбург, апрель-май 2020.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 458 с.
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А. К. Аксенова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Аксёнова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушением интеллекта / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. – М. : Просвещение, 2011.
4. Аксенова, А. К. Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму учащихся 1 класса. (VIII вид) / А. К. Аксенова, С. В. Комарова, М. И. Шишкова. – М. : Просвещение, 2016. – 134 с.
5. Аксенова, А. К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения / А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова. – М. : 1987.
6. Аксенова, А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 33-37.
7. Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
8. Алышева, Т. В. Математика, 7 класс специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : учебник / Т. В. Алышева – М. : Просвещение, 2005. – 245 с.
9. Алышева, Т. В. Математика. 2 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2 / Т. В. Алышева – М. : Просвещение, 2018.

10. Алышева, Т. В. Математика. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т. В. Алышева. – М. : Просвещение, 2018.
11. Алышева, Т. В. Математика. 4 класс : учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т. В. Алышева. – М. : Просвещение, 2018.
12. Алышева, Т. В. Математика. Методические рекомендации. 1 – 4 классы: учеб. пособие для общеобразовательной организаций, реализующих адаптированную основные общеобразовательную программы / Т. В. Алышева. – М. : Просвещение, 2017. – 362 с.
13. Алышева, Т. В. Олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова. – М. : Дрофа; 2009. – 193 с.
14. Ананьев, Б. Г. Известия Академии педагогических наук / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 128 с.
15. Антропов, А. П. Математика во вспомогательной школе : учеб. пособие для вузов / А. П. Антропов. – СПб. : Образование, 1992. – 271 с.
16. Афанасьева, Ю. А. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) учреждений VIII вида / Ю. А. Афанасьева, И. М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1 . – С. 59-62.
17. Бадалян, Л. О. Невропатология / Л. О. Бадалян. – 7-е изд., испр. – М. : издательский центр «Академия», 2012. – 400 с.
18. Безруких, М. М. Проблемные дети / М. М. Безруких. – М. : УРАО, 2000. – 127 с.
19. Белошистая, А. В. О коррекционно-развивающем обучении математике в начальной школе / А. В. Белошистая // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 31-34.
20. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособ. / Л. Н. Блинова. – М. : Издательство НЦ ЭНАС, 2004. – 131 с.

21. Быков, А. К. Большая Российская Энциклопедия медицинских терминов / А. К. Быков [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 416 с.
22. Быков, А. К. Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие / А. К. Быков. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 128 с.
23. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
24. Власова, Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
25. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 320 с.
26. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / В. В. Воронкова. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
27. Воронкова, В. В. Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида для 5 – 9 классов : сборник № 1 / В. В. Воронкова, М. Н. Перова, В. В. Эк. – М. : Владос, 2001. – 365 с.
28. Воронкова, В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1 – 4 классах вспомогательной школы / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1998. – 102 с.
29. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
30. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
31. Гнездилов, М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М., 1965. – 101 с.
32. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернет № 12,

реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».
– URL: <http://екбинтернат12.рф> (дата обращения: 01.03.2018).

33. Гусонкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронкова. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

34. Давидчук, А. Н. Индивидуально-ориентированное обучение : метод. пособ. / А. Н. Давидчук. – М. : Мозаика-Синтез, 2000. – 149 с.

а. Дорофеев, Г. В. Математика, 4 класс. Часть 1: рабочая тетрадь / Г. В. Дорофеев. – М. : Просвещение, 2018. – 96 с.

35. Дорофеев, Г. В. Математика, 4 класс. Часть 2 : рабочая тетрадь / Г. В. Дорофеев. – М. : Просвещение, 2018. – 96 с.

36. Дорофеев, Г. В. Математика, 5 класс : учебник / Г. В. Дорофеев, И. Ф. Шарыгин, С. Б. Суворова. – М. : Просвещение, 2018. – 288 с.

37. Забрамная, С. Д. Диагностический материал для занятий с детьми, испытывающими трудности в усвоении математики и чтения / С. Д. Забрамная. – М. : Владос, 2014. – 128 с.

38. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 31 с.

39. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.

40. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 115 с.

41. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 319 с.

42. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

43. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М. : Феникс, 1988. – 124 с.
44. Зелялединова, Ф. Р. Нестандартные уроки математики в коррекционной школе. 5 – 9 классы / Ф. Р. Зелялединова. – М. : Вако, 2007. – 158 с.
45. Зыгманова, И. В. Повышение эффективности обучения решению арифметических задач в младших классах вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук / И. В. Зыгманова. – М. : [б. и.] 1993. – 183 с.
46. Зыгманова, И. В. Приемы обучения решению арифметических задач, учащихся младших классов вспомогательной школы / И. В. Зыгманова // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 3.
47. Зыгманова, И. В. Умение учащихся вспомогательной школы решать арифметические задачи с опорой на предметные действия / И. В. Зыгманова // Дефектология. – 1993. – № 3. – С. 15.
48. Инфоурок : Ведущий образовательный портал России. Электрон. сайт – URL: <http://infourok.ru/> (дата обращения: 24.02.2018).
49. Исаев, Д. Н. Психопатология детского возраста : учебник для вузов / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
50. Каленникова, Т. Г. Словарь психолого–педагогических понятий / Т. Г. Каленникова, Т. Г. Борисевич. – М. : Минфина, 2006. – 82 с.
51. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
52. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176.
53. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» 2005. – 448 с.

54. Колоскова, О. П. Формирование учебных умений младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач / О. П. Колоскова // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 28.
55. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Диагностика, коррекция, предупреждение / А. Н. Корнев. – СПб. : Изд. Дом «МиМ», 1997. 286 с.
56. Королько, Н. М. Формирование у умственно отсталых школьников умения решать простые арифметические задачи / Н. М. Королько // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 21.
57. Кузнецова, С. В. К вопросу о личностно ориентированном образовании / С. В. Кузнецова // Вестник Томского гос. Ун-та № 2. – Томск, 2004. – С. 82.
58. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
59. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 2004. – 136 с.
60. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 144 с.
61. Лукьянова, М. И. Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока / М. И. Лукьянова // Завуч. – 2006. – № 2. – С. 23-25.
62. Лурия, А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1970. – 212 с.
63. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1960. – 203 с.
64. Малова, И. Е. Как «увидеть» на уроке математики личностно ориентированное обучение? / И. Е. Малова, Н. М. Руденкова // Математика в школе. – 2007. – № 4. – С. 51-59.

65. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения: 25.02.2018).
66. Мишанова, О. Г. Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся / О. Г. Мишанова // Вестник Челябинского пед. Ун- та. – Челябинск, 2001. – № 5. – С. 107-116.
67. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учебное пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Просвещение, 1991. – 157 с.
68. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология : учеб. пособие / Н. В. Новоторцева. – СПб. : Каро, 2006.
69. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь / Н. В. Новоторцева. – СПб. : КАРО, 2006. – 496 с.
70. Оморокова, М. И. Преодоление трудностей. Из опыта обучения чтению: книга для учителя / М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт, И. З. Постоловский. – М. : Просвещение, 1990. – 128 с.
71. Певзнер, М. С. Динамика развития детей / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Просвещение, 1963. – 297 с.
72. Перевознюк, Е. С. Уроки математики в рамках концепции личностно ориентированного обучения / Е. С. Перевознюк // Математика в школе. – 2006. – № 4. . – С. 34-37.
73. Перова, М. Н. Математика, 4 класс специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : учебник / Н. М. Перова ; под ред. Г. М. Капустиной. – М. : Просвещение, 2001. – 231 с.
74. Перова, М. Н. Математика, 5 класс специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : учебник / Н. М. Перова, Г. М. Капустина. – М. : Просвещение, 2001. – 224 с.
75. Перова, М. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения по математике / М. Н. Перова – М. : Просвещение, 1997. – 158 с.

76. Перова, М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе / М. Н. Перова. – М. : Владос, 2001. – 408 с.
77. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталого школьника / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 415 с.
78. Петровский, А. В. Психология: словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
79. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
80. Попова, Е. А. Работа с таблицами при обучении младших школьников решению задач на процессы / Е. А. Попова // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 35-36.
81. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2017. – 365 с.
82. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 320 с.
83. Рачковская, Н. А. Социальная абилитация школьников с ограниченными возможностями здоровья. – URL: <http://vestnik-mgou.ru/articles/doc/8423> (дата обращения: 19.02.2020).
84. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
85. Семаго, Н. Я. Сравнительный анализ структуры познавательной деятельности детей с вариантами отклоняющегося развития / Н. Я. Семаго // Сб. трудов Академии, посв. 75-летию АКП и ПРО: – М. : Изд-во АКП и ПРО РФ, 2003. – 93 с.
86. Тишин, П. Г. Решение некоторых видов арифметических задач во вспомогательной школе / П. Г. Тишин // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 62-66.

87. Топор, М. М. Наглядность при решении задач в начальных классах / М. М. Топор ; под ред. Л. Н. Скаткина. – М. : Учпедгиз, 1995. – 132 с.

88. Трафимович, Э. Н. Особенности понимания предметной и математической сущности текстовой арифметической задачи учащимися младших классов вспомогательной школы / Э. Н. Трафимович // Дефектология. – 1999. – № 3.

89. Трошкова, Е. А. Особенности социальной абилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Трошкова // Актуальные вопросы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: психолого-педагогические аспекты: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 5 декабря 2018 г. / отв. ред. И. А. Ершова, М. Е. Пермякова ; Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 166 с.

90. Ульенкова, У. В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания и умственного отсталых учащихся младших классов / У. В. Ульенкова, Л. А. Метиева. – М. : Просвещение, 2003. – 145 с.

91. Усанова, О. Н. Специальная психология: система психологического обучения аномальных детей / О. Н. Усанова. – М. : МГПУ, 1990. – 412 с.

92. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

— URL:
http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prikaz_№_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 17.02.2018).

93. Чепурышкин, И. П. К вопросу о сущности понятия абилитации как пед. феномен. Актуальные проблемы современной педагогики / И. П. Чепурышкин // личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. Ст. По матер. I междунар. Науч.-практ. Конф. № 1. – Новосибирск, 2010.

94. Чиркина, Г. В. Ринолалия / Г. В. Чиркина // Логопедия ; под ред. Г. В. Волковой. – М. : Просвещение, 1995. – С. 131-155.
95. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов. – М. : Академия, 2003. – 159 с.
96. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
97. Шиф, Ж. И. Некоторые особенности наглядного мышления детей–олигофренов / Ж. И. Шиф // Умственное развитие учащихся вспомогательной школы. – М. : Изд.АПН РСФСР, 1961. – С. 14-40.
98. Шуплецова, Т. С. Комплексная реабилитация (абилитация) детей-инвалидов в условиях детской поликлиники / Т. С. Шуплецова, Л. П. Васильева, Ю. И. Гарус [и др.]. – Минск, 1998. – 81 с.
99. Эк, В. В. Дифференцированный подход к учащимся младших классов в процессе решения арифметических задач : сб. науч. тр / В. В. Эк // Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения. – М. : Изд.АПН СССР, 1984. – С. 31-51.
100. Эк, В. В. Обучение математике учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 2–е изд. / В. В. Эк. – М. : Просвещение, 2005. – 221 с.
101. Юсупова, А. М. Особенности решения арифметических задач умственно отсталыми школьниками / А. М. Юсупова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 205-209.
102. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Просвещение, 1996/ – 96с.
103. Якиманская, И. С. Развивающее обучение: воспитание и обучение: справочник учителя / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.

104. Idrisova, V. M. The idea of student-centered learning in math class in the modern school (Russian Federation): Идея личностно-ориентированого обучения на уроках математики в современной школе / V. M. Idrisova // EUROPEAN RESEARCH. – М. : 2015. – № 10 (11). – С. 122.

Контрольные работы по чтению

Контрольная работа по чтению

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
- умение отвечать на вопросы по содержанию.

ВАРИАНТ I

Обед для всех

Резкий ветер щиплет лицо и уши. В лису можно ходить только на лыжах. Лесные жители бегут к осине. Там корм для многих животных. Кору осины любят зайцы. Молодые веточки с аппетитом поедают лесные великаны – лоси. В тяжелую зимнюю пору осина выручает всех.

(Т. В. Игнатьева, Л. И. Тикунова)

Вопросы и задания:

1. Какое время года описано в рассказе?
2. Кто кормится корой осины?
3. Что любят лоси?

ВАРИАНТ II

Вороны

Лесные вороны живут парами. А живут они по двести и больше лет. Летят вороны и осматривают каждую поляну. Зимой они прилетают за кормом поближе к деревне.

(Г. Снегирев)

Вопросы и задания:

1. О каких птицах идет речь?
2. Сколько лет могут жить вороны?
3. Где кормятся вороны зимой?

Контрольная работа по чтению

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
- умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

По грибы

Меня послали в лес за грибами. Я набрал много грибов и хотел идти домой. Стемнел. Пошёл сильный дождь, и загремело. Я испугался и сел под большой дуб. Блеснула ослепительная молния. Я зажмурился от страха. Над моей головой затрещало, загремело. Гроза прошла. По всему лесу висели капли-сережки. В каждой капельке было по солнышку.

(По Л.Н. Толстому)

Вопросы и задания:

1. Куда ходил автор рассказа?
2. Что случилось, когда герой набрал грибов?
3. Где автор переждал грозу?

ВАРИАНТ II

Шалун

Падали и падали осенние листья на землю. Кот Вьюн караулил их. Он грозно хлопал лапой по листу. Вьюн думал, что это воробьи. Бабушка Дарья дала ему молочка. Кот лег на кучу листьев и заснул.

(Л. И. Тикунова, Т. В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

1. О ком говорится в рассказе?
2. Как звали кота?
3. Почему рассказ так назван?

Контрольная работа по чтению

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
- умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Тепло и уютно в доме

Тяжелым одеялом снег накрыл двор и дорожки в саду. Мальчик вышел на крыльцо. Ночью снег засыпал тропу. Маленький хозяин шёл осторожно, нога утопала в сыпучем снежном болоте. Руслан стал разгребать снег. Его брат Илюша помогал ему. Вот показалось и первая вязанка дров. Скоро в доме будет тепло и уютно.

(Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

1. Какое время года описано в рассказе?
2. Зачем ребята пошли в лес? Как звали братьев?
3. Почему в доме будет тепло и уютно?

ВАРИАНТ II

Хмурый день

Стоит хмурый зимний день. Я смотрю в окно. Мороз вывел на стекле нежные узоры. Вот трава, только белая. Вот сказочные цветы. Под пушистой сосной спит зверек. Тут странные следы. Кто их оставил? Куда они ведут?

(Л. И. Тикунова, Т. В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

1. Какое время года описано в рассказе?
2. Кто вывел узоры на стекле?
3. Какие узоры мороз вывел на стекле?

Контрольная работа по чтению

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, осознанность);
- умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Кот и лиса

Жил-был мужик. У этого мужика был кот, только такой баловник, что беда! Надоел он до смерти. Вот мужик думал, думал, взял кота, посадил в мешок и понёс в лес. Принёс и оставил его в лесу.

Кот ходил, ходил и набрёл на избушку. Залез на чердак и полёживается себе. А захочет, есть – пойдёт в лес, птичек, мышей наловит, наестся досыта – опять на чердак и полёживается себе. А захочет, есть – пойдёт в лес, птичек, мышей наловит, наестся досыта – опять на чердак, и горя ему мало.

Вот пошёл кот гулять, а на встречу ему лиса. Увидела кота и дивится: «Сколько лет живу в лесу, такого зверя не видала!»

Поклонилась лиса коту...

(Русская народная сказка)

Вопросы и задания:

1. Расскажи, как кот жил в лесу.
2. «Увидела кота и дивится» - как сказать по-другому?
3. Почему удивлена была лиса?

ВАРИАНТ II

Весна на окне

Холодно. Идёт весь день колючий снег. А у нас на окне целый сад. На ветках тополя и берёзки распустились серёжки. На ветках липы показались зеленые листочки. С окна повеяло весной. На вишнёвых ветках уже есть цветочки.

(Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

1. Почему так назвали рассказ?
2. Какие веточки распустили серёжки?
3. Где появились цветочки и листочки?

Восприятие и понимание серии связанных единым сюжетом картин

Цели исследования. Выявить умение устанавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки воспринимаемым ситуациям; уровень речевого развития ребенка.

Процедура проведения. Обучающемуся предлагают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого обследующий предлагает ребенку составить по ним рассказ.

Анализ результатов. При составлении рассказа некоторым из них нужна помощь со стороны педагога (уточняющие вопросы). Попытки составить рассказ по наводящим вопросам ограничиваются только рассказом по одной картинке. Помощь неэффективна.

Раздаточный материал для проведения методики составления
рассказа по серии сюжетных картинок



Рис. 7. Сюжетная картинка №1

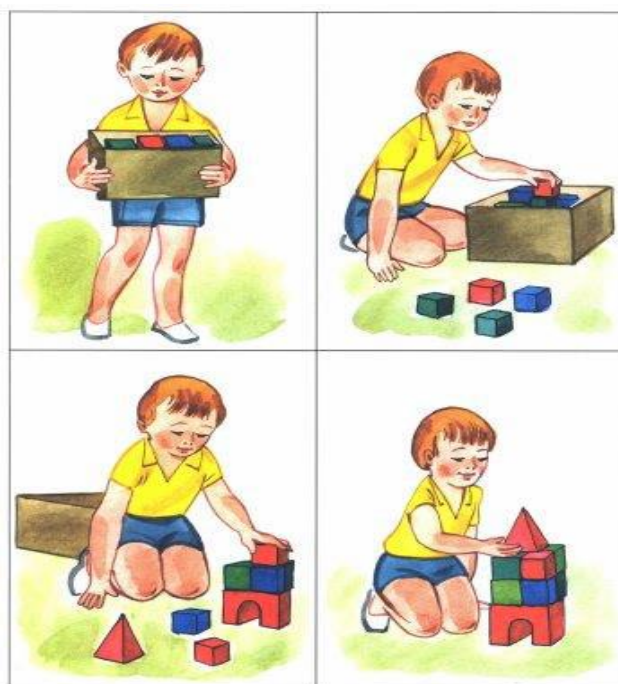


Рис. 8. Сюжетная картинка №2

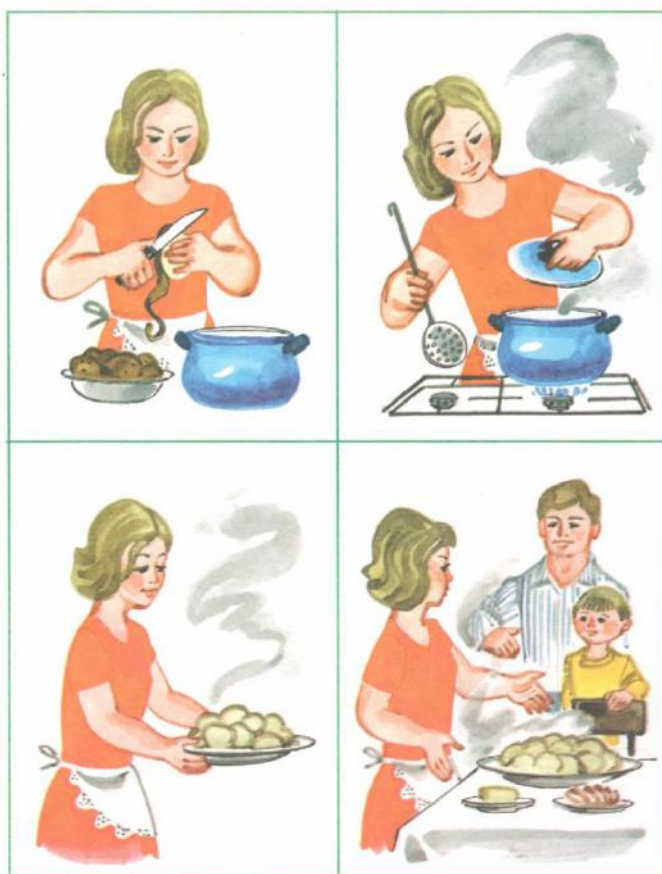


Рис. 9 Сюжетная картинка №3



Рис. 10 Сюжетная картинка №4

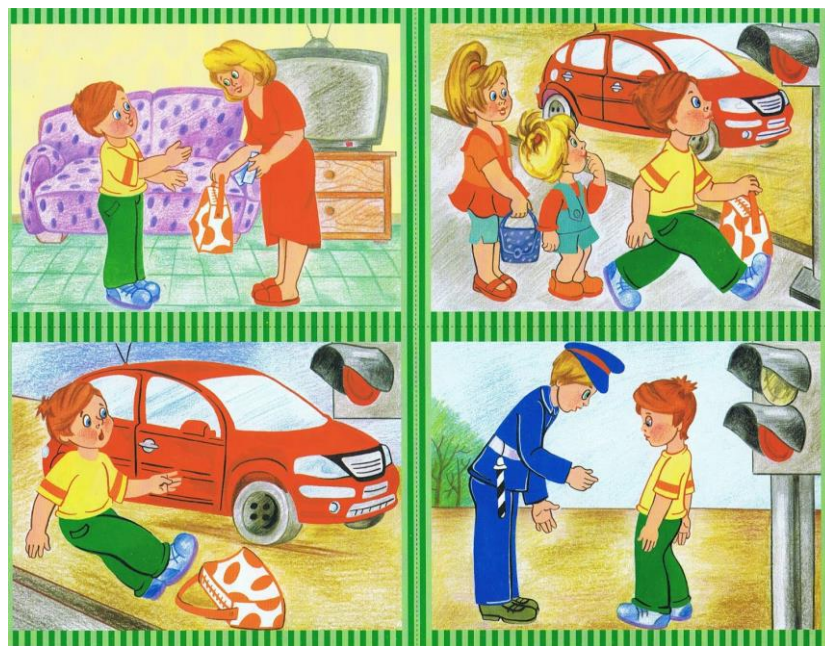


Рис. 11. Сюжетная картинка №5



Рис. 12. Сюжетная картинка №6

1 Составь задачу по чертежу и рисунку. Реши её.

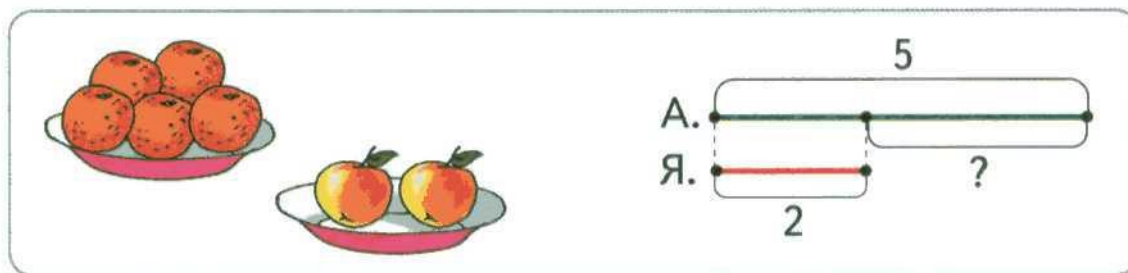
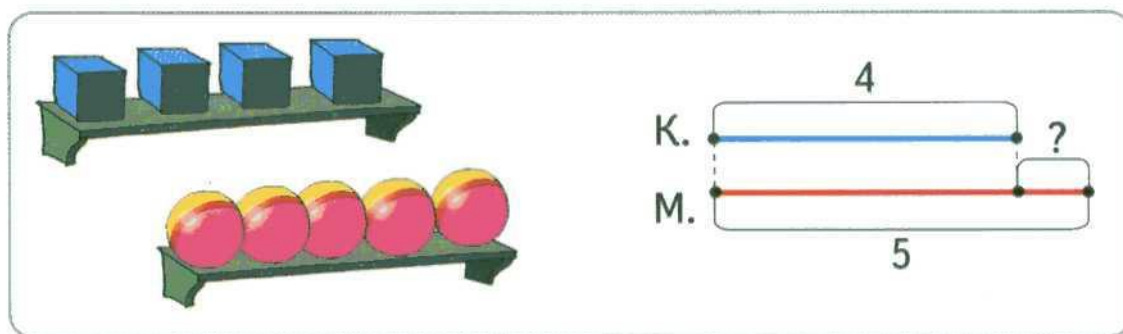


Рис. 13 Сюжетная картинка №7

Помести в правую вазу три яблока и два банана. Сколько всего фруктов теперь в правой вазе? Запиши решение задачи в клеточки и проверь, правильно ли ты дал ответ.

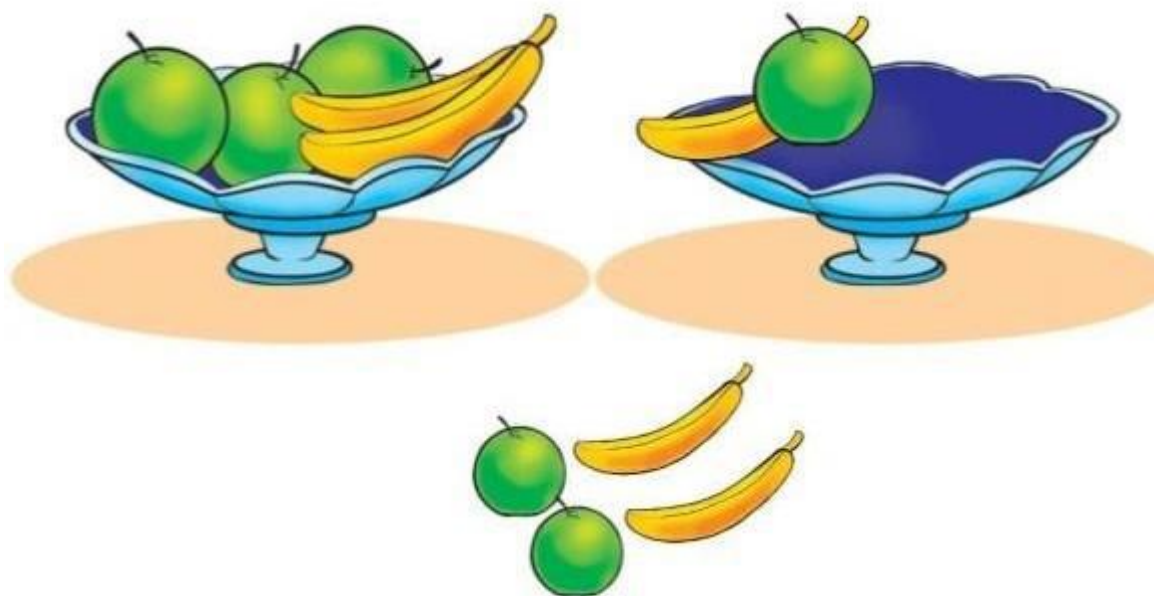


Рис. 14 Сюжетная картинка №8

Составь задачу по рисунку и выражению:

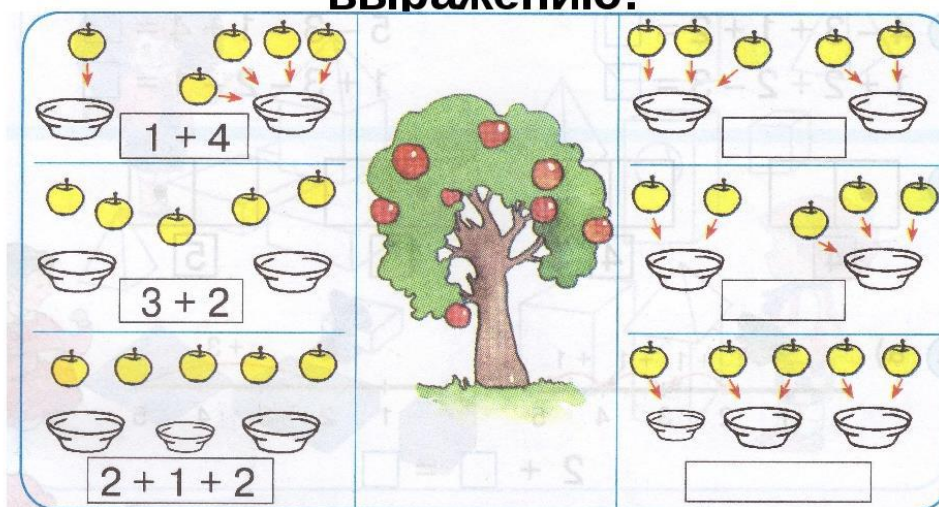
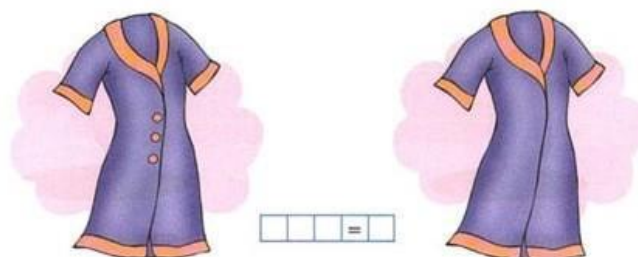


Рис. 15 Сюжетная картинка №9

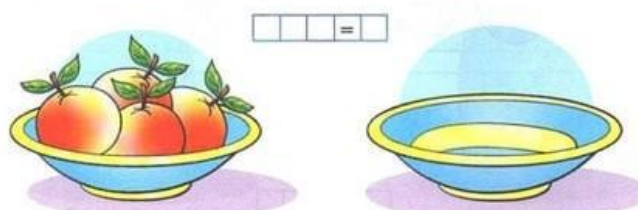
ЗАДАЧИ НА ОТНОШЕНИЕ «МЕНЬШЕ НА...» ПО ДЕЙСТВИЯМ РЕБЁНКА

9. Нарисуй на халате справа на одну пуговицу меньше, чем на халате слева.



Скажи, что ты сделал? Задай вопрос к своим действиям. Ответь на него. Запиши решение задачи соответствующим математическим выражением и прочитай запись.

10. Нарисуй на тарелке справа на три яблока меньше, чем на тарелке слева.



Скажи, что ты сделал? Задай вопрос к своим действиям. Ответь на него. Запиши решение задачи соответствующим математическим выражением и прочитай запись.

Рис. 16 Сюжетная картинка №10

Контрольные работы по чтению (легкий вариант)

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
- умение отвечать на вопросы по содержанию, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Море таит в себе огромные богатства. Человек издавна ловит в море рыбу. Из морских водорослей готовят вкусные кушанья и питательный корм для скота.

Морская вода полезна для здоровья. На берегах морей строят дома отдыха, лагеря.

По морям плавают пассажирские и грузовые суда. Морские дороги соединяют дальние страны.

Вопросы и задания:

1. Сравни слова большой, огромный, гигантский. Чем они сходны по смыслу и чем различаются?
2. Озаглавь текст.
3. Какую пользу приносит людям море?

ВАРИАНТ II

Терем, терем, теремок,

Он затейлив и высок.

В нем окошки слюдяные,

Все наличники резные,

А на крыше петушки,

Золотые гребешки!

А в перилах на крылечке

Мастер вырезал колечки,

Завитушки да цветки
И раскрасил от руки.
В терему разные двери,
На дверях цветы да звери.

Н. Кончаловская

Вопросы и задания:

1. Расскажи, что ты узнал, прочитав о тереме старинном.
2. Озаглавь отрывок стихотворения.

Контрольная работа по чтению (легкий вариант)

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);
- умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Именины осинки

Шиповник, наверное, с весны еще пробрался внутрь по стволу к молодой осинке. И вот теперь, когда время пришло осинке справлять свои именины, вся она вспыхнула красными бла – го – у – ха – ю – щи – ми дикими розами. Гудят пчелы и осы. Басят шмели. Все летят поздравить осинку и на этих больших именинах роски попить и домой медку захватить.

М. Пришвин

Вопросы и задания:

1. Какую картину ты нарисовал бы к этому рассказу?
2. О каком времени года повествуется в рассказе?
3. Кто поздравляет осинку с именинами? Как их назвать одним словом?

ВАРИАНТ II

Где она?

В очаге погасло пламя,
Стынет серая зола.
Уж пора прийти бы маме,
Да нету – не пришла.
За окошком меркнет свет,
А ее все нет и нет.

Ну как стужа леденя
Ночью с ног ее валит!
Вдруг рванулась дверь входная,
В избу пар валом валит.
Мать ступила на порог,
Говорит: - Ты где, сынок?

Я забился в угол дальний,
Мне игрушки не к чему ...
С каждым мигом все печальней
В нашем маленьком дому.
Будет ночь темным-темна...
Где же мама? Где она?

Мне хотелось крикнуть: «Мама,
Дорогая ты моя!» -
Но угрюмо и упрямо
Брови вдруг насупил я
И сказал из темноты:
- А – а, здорово! Это ты?

Вопросы и задания:

1. Что почувствовал и переживал мальчик, когда был дома один?

Назови слова, обозначающие эти чувства.

2. В какое время года происходят события?
3. Как ребенок хотел встретить маму?

Контрольная работа по чтению (средней сложности вариант)

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);
- умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Воробьиный термометр

Воробьи у меня температуру показывают. Как термометры. Утром только взгляну в окно на кормушку – и уже знаю, тепло на улице или холодно, надевать рукавицы или шарф или не надевать.

Если воробьи гладенькие и поджарые, значит, тепло на улице, а если пухлые и взъерошенные, словно надувные шарики, значит, мороз трескучий, береги уши и нос!

И хоть бы когда подвели меня воробьишки!

По Н. Сладкову

Вопросы и задания:

1. Как автор узнавал температуру воздуха на улице?
2. Какими качествами должен обладать человек, чтобы замечать все вокруг?

ВАРИАНТ II

(Отрывок из произведения Б. Житкова)

Я жил на берегу моря и ловил рыбу. У меня была лодка, сетка и разные удочки. Перед домом стояла будка, и на цепи огромный пес.

Мохнаты, весь в черных пятнах – Рябка. Он стерег дом. Кормил я его рыбой. Я работал с мальчиком, и кругом на три версты никого не было. Рябка так привык, что мы с ним разговаривали, и очень простое он понимал. Спросишь его: «Рябка, где Володя?» Рябка хвостом завиляет и повернет морду, куда Володька ушел.

Б. Житкова

Вопросы и задания:

1. Расскажи, каким был пес Рябка?
2. Каким словом можно заменить слова «огромный»?
3. Кем был хозяин Рябки? Как ты узнал?
4. Придумай название отрывку.

Контрольная работа по чтению (средней сложности вариант)

Цель работы: проверить

- сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);
- умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Водолаз

Ходит по дну гавани водолаз, чистит дно. Вверху над водолазом – плавающий кран.

Вот стальная балка торчит. Не ровен час заденет корабль днищем – беда.

Подошел водолаз к опасной балке, окутал ее тросом, зацепил крюком. Загудел на кране мотор, пополз крюк вверх, натянулся трос – вырвал балку.

И снова ходит по дну человек.

- Ну как, теперь порядок?

- Порядок! На дне, брат, тоже чистота нужна.

Г. Снегирев

Вопросы и задания:

1. Кто такой водолаз?
2. Какую работу выполнял водолаз?
3. Почему эта работа очень важная и нужная?

ВАРИАНТ II

Спор животных

Корова, лошадь и собака заспорили между собою, кого из них хозяин больше любит.

- Конечно, меня, - говорит лошадь, я ему соху и борону таскаю, дрова из лесу вожу; сам он на мне в город ездит; пропал бы он без меня совсем.

- Нет, хозяин больше любит меня, - говорит корова, - я всю его семью молоком кормлю.

- Нет, меня, - ворчит собака, - я его добро стерегу.

Послушал хозяин этот спор и говорит: «Перестаньте спорить попустому: все вы мне нужны, и каждый из вас хорош на своем месте».

Вопросы и задания:

1. О чем спросили лошадь, собака и корова?
2. Какую пользу приносят человеку все эти животные? Расскажи.
3. Каким был хозяин этих животных?

Тестовые арифметические задачи по математике для обучающихся 4 класса

Цель: Обучающемуся необходимо объяснить смысл прочитанной задачи, а также ответить на вопросы педагога, проводящего эксперимент.

1. Маме с сыном вместе 43 года. Сыну 9 лет. На сколько лет мама старше сына?
2. После того как из бидона отлили 8 л молока, в нём осталось на 24 л больше, чем отлили. Сколько литров молока было в бидоне сначала?
3. Одна девочка нашла 51 гриб, другая - на 31 гриб меньше, а третья - столько, сколько первые две девочки вместе. Сколько грибов нашла третья девочка?
4. На овощной базе было 54т свёклы. Сколько тонн свёклы вывезли, если там осталось 39т?
5. В 2 автобусах размещается 46 человек. Сколько нужно таких автобусов, чтобы за один раз перевезти 69 человек?
6. Масса 5 ящиков печенья равна 85 кг. Какова масса одного ящика печенья?
7. За 12 вилок заплатили столько же, сколько за 6 ножей. Вилка стоит 50 руб. Сколько стоит нож?
8. Для 18 яблонь требуется 9 кг удобрения. Сколько килограммов удобрения нужно для 90 яблонь?

9. Автозавод выпускает каждые 3 мин новый автомобиль. Сколько автомобилей выпускает завод за час?
10. На овощной базе 72 кг огурцов разложили в 8 корзин. Продали 3 такие корзины. Сколько килограммов огурцов осталось?
11. Брату 21 год. Сестре 13 лет. Во сколько раз брат был старше сестры 9 лет назад?
12. В четвертых классах школы 68 учеников, а в пятых - на 9 учеников меньше. Сколько учеников в четвертых и пятых классах вместе?
13. В 5-этажном доме 76 квартир, а в 12-этажном - на 45 квартир больше. Сколько всего квартир в этих домах?
14. В гараже 87 автобусов. Это на 30 больше, чем грузовых машин, а легковых машин на 12 меньше, чем грузовых. Сколько всего машин в гараже?

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ЧТЕНИЕ»

Пояснительная записка

Рабочая программа учебного предмета «Чтение» (вариант 1, 4 класс) образовательной области «Язык и речевая практика» обеспечивает достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – АООП), определяет содержание, ожидаемые результаты и условия их реализации.

Рабочая программа ориентирована учебники, рекомендованные Министерством образования и науки Российской Федерации:

Рабочая программа по чтению ориентирована на учебник:

С. Ю. Ильина Чтение, 3 класс (в 2 частях). Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : учебник / С. Ю. Ильина, под. ред. А. А. Богданова. – М.: Просвещение, 2018.

С. Ю. Ильина Чтение, 4 класс (в 2 частях). Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : учебник / С. Ю. Ильина, под.ред. А. А. Богданова. – М.: Просвещение, 2018.

Использование разных учебников по чтению обусловлено разноразноуровневостью знаний и умений обучающихся класса.

I. Общая характеристика учебного предмета

Чтение как учебный предмет является ведущим, так как от его усвоения во многом зависит успешность всего обучения в образовательной организации. Практическая и коррекционная направленность обучения языку обуславливает его специфику. Все знания обучающихся, получаемые ими в основном при выполнении упражнений, являются практически значимыми для их социальной адаптации и реабилитации. Необходимость коррекции познавательной и речевой деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлена трудностями овладения ими русской (родной) фонетикой, графикой и орфографией,

своеобразием их общего и речевого развития, имеющихся психофизических функций.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в большинстве случаев начинают говорить значительно позже, чем их нормально развивающиеся сверстники; период их дошкольной речевой практики более короткий. Процесс овладения речью у обучающихся этой категории существенно затруднен вследствие неполноценности их психического развития. В результате к началу обучения образовательной организации они не достигают такого уровня речевого развития, который обеспечивал бы успешное освоение знаний и навыков в области языка.

Тематика произведений для чтения подобрана с учетом максимального развития познавательных интересов детей, расширения их кругозора, воспитания нравственных качеств.

Многие обучающиеся класса испытывают затруднения при запоминании, следовательно, при передаче содержания прочитанного. Наряду с особенностями психических процессов отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности: затрудняются давать полные ответы на поставленные вопросы по содержанию произведения. Нарушен фонематический слух и нарушено звукопроизношение. Эти учащиеся читают по слогам, темп чтения замедленный. Прочитанное понимают и передают не совсем точно, но с помощью наводящего вопроса педагога восстанавливают порядок хода произведения. Стихотворения заучивают. Темп чтения в норме.

Технологии обучения

- развивающего обучения
- разноуровневого обучения
- личностно-ориентированные
- игровая
- информационно-коммуникационные (ИКТ)
- здоровьесберегающие
- технологии деятельностного типа.

II. Место учебного предмета в учебном плане

Учебный предмет «Чтение» входит в обязательную часть учебного плана и относится к предметной области «Язык и речевая практика».

Данная программа учебного предмета рассчитана на 1 год.

Продолжительность учебных занятий во 4 классе составляет 40 минут.

Таблица 14

Учебный предмет	Часов в неделю	Учебных недель	Год
Чтение	4 ч	34	136 ч

III. Планируемые результаты освоения обучающимися программы учебного предмета

Результаты освоения обучающимися с умственной отсталостью АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оцениваются как итоговые на момент завершения общего образования.

Предметные результаты освоения АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой образовательной области, готовность их применения.

АООП определяет два уровня овладения предметными результатами: *минимальный и достаточный*.

Достаточный уровень освоения предметных результатов не является обязательным для всех обучающихся.

Минимальный уровень является обязательным для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отсутствие достижения этого уровня по отдельным предметам не является препятствием к продолжению обучения по данному варианту программы. В случае, если обучающийся не достигает минимального уровня по всем или большинству учебных предметов, то по рекомендации медико-психолого-педагогической

комиссии и с согласием родителей (законных представителей) образовательная организация может перевести обучающегося на обучение по индивидуальному плану или на вариант 2 образовательной программы.

Таблица 15

<i>Минимальный уровень</i>	<i>Достаточный уровень</i>
<ul style="list-style-type: none"> • осознанное и правильное чтение текста вслух по слогам и целыми словами; • пересказ содержания прочитанного текста по вопросам; • участие в коллективной работе по оценке поступков героев и событий; • выразительное чтение наизусть 5 – 7 коротких стихотворений. 	<ul style="list-style-type: none"> • чтение текста вслух целыми словами после предварительного анализа (сложные по семантике и структуре слова – по слогам) с соблюдением пауз, с соответствующим тоном голоса и темпа речи; • ответы на вопросы учителя по прочитанному тексту; • определение основной мысли текста после его предварительного анализа; • чтение текста про себя с выполнением заданий учителя; • определение главных действующих лиц произведения, элементарная оценка их поступков; • чтение диалогов по ролям с использованием некоторых средств устной выразительности (после предварительного разбора); • пересказ текста по частям с опорой на вопросы учителя, картинный план или иллюстрацию; • выразительное чтение наизусть 7-8 стихотворений.

Личностные результаты обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с

умственной отсталостью в культуру, овладение ими социо-культурным опытом.

АООП определяет личностные результаты овладения учебным предметом:

- положительное отношение и интерес к урокам чтения и развития речи;
- осознание важности учёбы и познания нового (мотивация к учению);
- уважение семейных ценностей, понимание необходимости бережного отношения к природе, к своему здоровью и здоровью других людей;
- ориентация в нравственном содержании и смысле, как собственных поступков, так и поступков окружающих людей.
- формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни.

Формирование базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Формирование базовых учебных действий, обучающихся с умственной отсталостью (далее – БУД) реализуется в 4 классе, что конкретизирует требования Стандарта к личностным и предметным результатам освоения АООП и служит основой для разработки программ учебных дисциплин. Формирование и развитие БУД строится на основе деятельностного подхода к обучению и позволяет реализовывать коррекционно-развивающий потенциал образования школьников с умственной отсталостью.

Основная цель реализации деятельности по формированию БУД состоит в формировании школьника с умственной отсталостью как субъекта учебной деятельности, которая обеспечивает одно из направлений его подготовки и самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профильного труда.

Задачами формирования и развития БУД являются:

- формирование мотивационного компонента учебной деятельности;
- овладение комплексом базовых учебных действий, составляющих операционный компонент учебной деятельности;
- развитие умения принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать её результаты в опоре на организованную помощь педагога.

Для реализации поставленной цели и соответствующих задач необходимо:

- определить функции и состав БУД, учитывая психофизические особенности и своеобразие учебной деятельности обучающихся;
- определить связи базовых учебных действий с содержанием учебных предметов.

На уроках «Чтения» формируются следующие БУД:

Таблица 16

Личностные базовые учебные действия (далее по тексту – ЛУД)	<ul style="list-style-type: none"> – осознание себя как ученика, заинтересованного посещением школы; – формирование положительного отношения к мнению учителя, сверстников; – понимание личной ответственности за свои поступки на основе представлений об этических нормах и правилах поведения в современном обществе; – адекватно эмоционально откликаться на произведения литературы; – бережно относиться к культурно-историческому наследию родного края и страны; – стремление к безопасному поведению в природе и обществе.
Регулятивные базовые учебные действия (далее по тексту – РУД)	<ul style="list-style-type: none"> – умение принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе; – умение активно участвовать в деятельности; – проявлять волевую саморегуляцию как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий; – умение адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих.
Познавательные базовые учебные действия (далее по тексту – ПУД)	<ul style="list-style-type: none"> – умение читать; – поиск и выделение необходимой информации; применение

	<p>методов информационного поиска;</p> <ul style="list-style-type: none"> – смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; – извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; – отвечать на простые вопросы учителя, находить нужную информацию в учебнике; – умение делать простые обобщения; – делать элементарные выводы под руководством учителя.
Коммуникативные базовые учебные действия (далее по тексту – КУД)	<ul style="list-style-type: none"> – высказывать свое мнение при обсуждении задания; – работать индивидуально, в паре; – спрашивать одноклассников, учителя о непонятных словах; – делиться впечатлением о прочитанном; – участвовать в диалоге, слушать и понимать речь других; – читать вслух тексты учебников, понимать прочитанное.

В процессе необходимо осуществлять мониторинг всех групп БУД, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы.

Таблица 17

Календарно-тематическое планирование

№	Тема урока.	Кол. часов	Дата
Школьная жизнь (8 часов)			
1	По Н.Носову «Снова в школу»	1	
2	М. Пляцковский «Чему учат в школе»	1	
3	По Е.Шварцу «Как Маруся дежурила»	1	
4	По Е.Ильиной «Шум и Шумок»	1	
5	В. Орлов «Почему сороконожки опоздали на урок»	1	
6	По Л. Каминскому «Три желания Вити»	1	
7	В. Берестов «Читалочка»	1	
8	Обобщение по теме « Школьная жизнь»	1	
Время листьям опадать (11 часов)			
9	Н. Антонова «Жёлтой краской кто-то...»	1	
10	По Н. Абрамцевой «Осенняя сказка»	1	
11	По Л.Воронковой «Лесные подарки»	1	
12	Н.Некрасов «Славная Осень!»	1	
13	По Ю. Шиму «Отчего Осень грустна»	1	
14	К. Бальмонт «Осень»	1	
15	По Ю. Ковалю «Три сойки»	1	
16	А Плещеев «Скучная картина!...»	1	
17	По О. Иваненко «Сказка про маленького жучка»	1	
18	По К. Ушинскому «Пчелы и мухи»	1	

19	Обобщение по теме «Время листьям опадать»	1	
Делу – время, потехе – час (4 часа)			
20	Русская потешка «Пекла кошка пирожки»	1	
21	Чешская потешка «Сенокос»	1	
22	По Н.Носову «Прятки»	1	
23	Обобщение по теме «Делу – время, потехе – час»	1	
В мире животных (10 часов)			
24	По К. Ушинскому «Бодливая корова»	1	
25	По Ю.Бирюкову «Упрямый котёнок»	1	
26	По В. Гаранжину «Пушок»	1	
27	По Б. Житкову «Охотник и собаки»	1	
28	По Л.Матвеевой «Чук заболел»	1	
29	Г. Снегирёв «Хитрый бурундук»	1	
30	По А. Баркову «Барсучья кладовая»	1	
31	По А. Дорохову «Гостя»	1	
32	Г. Корольков «Игрушки лисят»	1	
33	Обобщение по теме «В мире животных»	1	
Жизнь дана на добрые дела (7 часов)			
34	Г. Ладонщиков «Миша-мастер»	1	
35	По Е. Пермяку «Пичугин мост»	1	
36	В. Хомченко «Михаськин сад»	1	
37	По С. Баруздину «Когда люди радуются»	1	
38	По Ю. Ермолаеву «Про каникулы и полезные дела»	1	
39	Е. Благинина «Котёнок»	1	
40	Обобщение по теме «Жизнь дана на добрые дела»	1	
Зима наступила (19 часов)			
41	По Л. Воронковой «Зима наступила»	1	
42-43	А. Сладков «Снегурочка»	2	
44	С. Маршак «Декабрь»	1	
45-46	По В. Сутееву «Ёлка»	2	
47	По Л. Клавдиной «Вечер под Рождество»	1	
48-49	По Н.Носову «На горке»	2	
50-51	Русская народная сказка «Лисичка-сестричка и волк»	2	
52	А. Бродский «Как Солнце с Морозом поссорились»	1	
53	П. Головкин «Зимняя сказка»	1	
54-55	Г.Скребицкий «Митины друзья»	2	
56	По А.Тумбасову «В шубах и шапках»	1	
57	Н. Некрасов «Не ветер бушует над бором...»	1	
58	По В. Бианки «Находчивый медведь»	1	
59	Обобщение по теме «Зима наступила»	1	
Весёлые истории (8 часов)			
60-61	По Н. Носову «Как Винтик и Шпунтик сделали пылесос»	2	
62	Г. Остер «Одни неприятности»	1	
63	М. Пляцковский «Однажды утром»	1	
64	В. Бирюкова «Почему комары кусаются»	1	
65	С. Маршак «Вот какой рассеянный»	1	
66-	По О. Кургузову «Две лишние коробки»	1	
67	Обобщение по теме «Весёлые истории»	1	
Полубуйся, весна наступает... (10 часов)			
68-69	По М. Фроловой «Восьмое марта»	2	

70	По А. Соколовскому «Бабушкина вешалка»	1	
71	По А. Бианки «Последняя льдина»	1	
72	А. Плещеев «Весна»	1	
73	По А. Баркову «Скворцы прилетели»	1	
74	По Э.Шиму «Всеу свой срок»	1	
75	И. Никитин «Полюбуйся, весна наступает...»	1	
76	По Ю. Ковалю «Весенний вечер»	1	
77	Обобщение по теме «Полюбуйся, весна наступает...»	1	
В мире волшебной сказки (9 часов)			
78-79	Русская народная сказка «Хаврошечка»	2	
80-81	Русская народная сказка «Сказка о серебряном блюдечке и наливном яблочке»	2	
82	А. Пушкин «У лукоморья дуб зеленый...»	1	
83-84	По Ш. Перро «Подарок феи»	2	
85	По В. Порудоминскому «Наши сказки»	1	
86	Обобщение по теме «В мире волшебной сказки»	1	
Родная земля (9 часов)			
87	М. Ильин «Царь колокол»	1	
88	С.Васильева «Город на Неве»	1	
89	Д.Павлычко «Где всего прекрасней на земле»	1	
90	По Л.Кассилю «Какое это слово?»	1	
91	По Б. Никольскому «Главное Дело»	1	
92	А. Усачёв «Защита»	1	
93	По. Л. Кассилю «Никто не знает, но помнят все»	1	
94	Т. Белозёров «День Победы»	1	
95	Обобщение по теме «Родная земля»	1	
Лето пришло (7 часов)			
96	С Козлов «Ливень»	1	
97	Г. Граубин «Тучка»	1	
98-99	Н. Павлова «Хитрый одуванчик»	2	
100	По А. Дорохову «Встреча со змеей»	1	
101	В. Голявкин «После зимы будет лето»	1	
102	По А. Спирина «Летние приметы». Обобщающее занятие.	1	

Произведения из учебника будут изучаться на внеурочном курсе и в ходе других учебных предметов:

1. Э. Мошковская «Жил-был Учитель»
2. По Ю.Ермолаеву «Поздравление»
3. По М. Бартеневу «Зарубите на носу»
4. Е.Благинина «Подарок осени»
5. А. Твардовский «Лес осенью»
6. По В. Путилиной «В осеннем лесу»

7. По Н. Сладкову «Холодная зимовка»
8. По Г. Граубину «Время листьям опадать
9. По Л.Пантелееву «Карусели»
10. Считалки
11. По М.Булатову «Жмурки»
12. По Е.Чарушину «Томка»
13. По Ю. Дмитриеву «Лиса»
14. В. Голявкин «Птичка»
15. И.Суриков «Зима»
16. Р.Тимершин «Где лежало «спасибо»?»
17. В. Бирюков «Снежная шапка»
18. По А. Спирина «Зимние приметы»
19. В. Алферов «Март»
20. Е. Благина «Забота»
21. По Ю. Дмитриеву «Опасная красавица»
22. Братья Гримм «Горшочек каши»
23. С.Вербова «Сочинение на тему»
24. Е. Благина «Одуванчик»
25. А. Бродский «Летний снег»

VII. Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение

❖ А. К. Аксёнова. Методика преподавания русского языка для детей с нарушением интеллекта: учеб. для студентов пед. Вузов / А.К. Аксенова, С.Ю Ильина. – М: Просвещение, 2011.

❖ Аксенова А. К., Комарова С. В., Шишкова М. И. (Обучение грамоте. Методические рекомендации по обучению чтению и письму учащихся 1 класса. (VIII вид)

❖ Печатные пособия:

- наборы сюжетных картинок по отдельным темам;
- репродукции картин художников в соответствии с тематикой

читаемых произведений;

- портреты поэтов и писателей;
- комплекты для обучения грамоте (разрезная азбука (общеклассная));

Технические средства обучения – ПК, экранно-звуковые пособия (презентации, мультфильмы).

❖ Интернет ресурсы: <http://nsportal.ru/>, <http://infourok.ru/>,
<http://www.uchportal.ru/>, <http://pedsovet.su/>, <http://www.proshkolu.ru/>.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ

«МАТЕМАТИКА»

I. Пояснительная записка

Рабочая программа учебного предмета «Математика» (вариант 1, 4 класс) образовательной области «Математика» обеспечивает достижение планируемых результатов освоения адаптированной основной образовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – АООП), определяет содержание ожидаемые результаты и условия их реализации.

Рабочая программа **реализует авторскую программу под редакцией В.В. Воронковой** и ориентирована на учебники:

- Математика. 2 класс. учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2 / Т.В. Алышева – 8-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2018
- Математика. 3 класс. учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т.В. Алышева. – М.: Просвещение, 2018
- Математика. 4 класс. учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т.В. Алышева. – М.: Просвещение, 2018

Использование разных учебников по математике обусловлено разноуровневостью знаний и умений обучающихся класса.

В связи с тем, что класс укомплектован из обучающихся с очень низким уровнем развития, а пропедевтика математики продолжается до 1,5 лет, то изучение программы 2 класса заканчивается в 1 полугодии 4 класса.

II. Общая характеристика учебного предмета

Математика – важный общеобразовательный предмет, который готовит обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к жизни и овладению доступными профессионально –

трудовыми навыками. Содержание курса математики располагает необходимыми предпосылками для развития познавательной деятельности, личностных качеств обучающегося, воспитания трудолюбия, самостоятельности, терпеливости, настойчивости, любознательности, формирование умения планировать свою деятельность, осуществлять контроль и самоконтроль.

Обучение математике носит практическую направленность и тесно связано с другими учебными предметами, жизнью, готовить обучающихся к овладению профессионально-трудовыми знаниями и навыками, учить использованию математических знаний в нестандартных ситуациях.

Актуальность и новизна программы для учителя объясняется тем, что она составлена с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Характерно, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) усваивают новые знания медленно, с большим трудом, поэтому знания и умения у них закрепляются не в полном объеме. Учитывая эти особенности в программе определяются те упрощения, которые могут быть сделаны в пределах программных тем. При изучении темы в классе должна сложиться такая ситуация, когда все обучающиеся могут участвовать в общей работе. Однако одни будут получать результаты работы над математическими заданиями, выполняя предметно-практические действия; другие – опираясь на подробные записи; а третьи – осуществляя умственные действия. В связи с этим каждый урок математики оснащается необходимыми наглядными пособиями, раздаточным материалом.

Продвижение каждого отдельного обучающегося с умственной отсталостью в овладении знаниями не всегда совпадает с продвижением класса в целом. Одни обучающиеся научатся быстро пользоваться каким-либо новым приемом, другие смогут овладеть им только по истечении

длительного срока. В связи с этим необходимо начинать с повторения изученного материала, пройденного во 2 классе.

Содержание программы по математике базируется на принципах деятельностного подхода, коррекционно-развивающего обучения, содержания учебного материала, освоенного в 2 классе, формах, методах педагогической работы. Успех обучения математике во многом зависит от тщательного изучения индивидуальных особенностей каждого ребенка класса (познавательных и личностных): какими знаниями по математике владеет учащийся, какие трудности он испытывает в овладении математическими знаниями, графическими и чертежными навыками, какими потенциальными возможностями он обладает. Особенностью организации учебного процесса является дифференциация учебного материала, учитывающая психофизические возможности обучающихся.

Для обучающихся с локальным поражением коры головного мозга, которые не в состоянии усвоить программу, обозначаются минимальные требования, обеспечивающие усвоение элементарных математических знаний, формирование практических умений. Обучать таких обучающихся необходимо в целях их социальной поддержки.

Каждый урок математики оснащается необходимыми наглядными пособиями, раздаточным материалом, техническими средствами обучения.

В младших классах закладываются основы математических знаний, умений, без которых дальнейшее продвижение учащихся в усвоении математики будет затруднено. Поэтому на каждом уроке надо уделять внимание закреплению и повторению ведущих знаний по математике, особенно знаниям состава чисел первого десятка, таблиц сложения и вычитания в пределах десяти, однозначных чисел в пределах 20. При заучивании таблиц, учащиеся должны опираться не только на механическую память, но и владеть приёмами получения результатов вычислений, если они их не запомнили.

Организация самостоятельных работ должна быть обязательным требованием к каждому уроку математики. Самостоятельно выполненная учеником работа должна быть проверена учителем, допущенные ошибки выявлены и исправлены, установлена причина этих ошибок, с учеником проведена работа над ошибками.

Составленная программа по математике будет реализована в условиях классно – урочной системы обучения с применением различных методов обучения (словесного, наглядного, практического, работы с книгой и техническими средствами обучения). Ведущей формой работы с обучающимися на уроке является фронтальная работа при осуществлении дифференцированного и индивидуального подхода. Успех обучения математики во многом зависит от тщательного изучения учителем индивидуальных особенностей каждого обучающегося (познавательных и личностных).

III. Место учебного предмета в учебном плане

Предмет «Математика» входит в обязательную часть адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и реализуется в урочной деятельности в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормами.

Данная программа учебного предмета рассчитана на 1 год (34 учебные недели).

Продолжительность учебных занятий составляет 40 минут.

Таблица 18

Учебный предмет	Часов в неделю	Год
Математика	4 часа	136 часов

IV. Планируемые результаты освоения обучающимися программы учебного предмета «Математика»

Результаты освоения обучающимися с умственной отсталостью АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оцениваются как итоговые на момент завершения общего образования.

Предметные результаты освоения АООП образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой образовательной области, готовность их применения.

АООП определяет два уровня овладения предметными результатами: *минимальный и достаточный*.

Достаточный уровень освоения предметных результатов не является обязательным для всех обучающихся.

Минимальный уровень является обязательным для всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Отсутствие достижения этого уровня по отдельным предметам не является препятствием к продолжению обучения по данному варианту программы. В случае, если обучающийся не достигает минимального уровня по всем или большинству учебных предметов, то по рекомендации медико-психолого-педагогической комиссии и с согласием родителей (законных представителей) образовательная организация может перевести обучающегося на обучение по индивидуальному плану или на вариант 2 образовательной программы.

Таблица 19

<i>Минимальный уровень</i>	<i>Достаточный уровень</i>
знать числовой ряд 1-100 в прямом порядке; понимать смысл арифметических действий сложения и вычитания, умножения и деления (на равные части); знать название компонентов сложения, вычитания, умножения, деления; знать таблицу умножения однозначных чисел до 5;	знать числовой ряд 1-100 в прямом и обратном порядке; усвоить смысл арифметических действий сложения и вычитания, умножения и деления (на равные части и по содержанию), различие двух видов деления на уровне практических действий, способы чтения каждого вида деления; знать названия компонентов сложения,

<p>понимать связь таблицы умножения и деления;</p> <p>знать переместительное свойство сложения и умножения;</p> <p>знать порядок действий в примерах в два действия;</p> <p>знать единицы (меры) измерения стоимости, длины, массы, времени, стоимости и их соотношения;</p> <p>называть порядок месяцев в году, номера месяцев от начала года;</p> <p>знать различные случаи взаимного положения двух геометрических фигур;</p> <p>знать названия элементов четырёхугольников;</p> <p>откладывать, используя счётный материал, любые числа в пределах 100;</p> <p>выполнять устные и письменные действия сложения и вычитания чисел в пределах 100;</p> <p>пользоваться таблицами умножения на печатной основе, как для нахождения произведения, так и частного;</p> <p>практически использовать переместительным свойством сложения и умножения;</p> <p>различать числа, полученные при счёте и измерении;</p> <p>записывать числа, полученные при измерении двумя мерами;</p> <p>определять время по часам хотя бы одним способом, пользоваться календарём для установления порядка месяцев в году, количества суток в месяцах, месяцев в году;</p> <p>решать, составлять, иллюстрировать изученные простые арифметические задачи;</p> <p>решать составные арифметические задачи в два действия (с помощью учителя);</p> <p>различать замкнутые, незамкнутые кривые, ломаные линии, вычислять длину ломаной;</p> <p>узнавать, называть, чертить, моделировать взаимное положение фигур без вычерчивания;</p> <p>чертить окружность разных радиусов, различать окружность и круг;</p> <p>чертить прямоугольник (квадрат) с помощью чертёжного треугольника на нелинованной бумаге (с помощью учителя).</p>	<p>вычитания, умножения, деления;</p> <p>знать таблицы умножения всех однозначных чисел и числа 10, правило умножения чисел 1 и 0, на 1 и 0, деление 0 и деление на 1 и 10.</p> <p>понимать связь таблиц умножения и деления;</p> <p>знать переместительное свойство сложения и умножения;</p> <p>знать порядок действий в примерах в 2-3 арифметических действиях;</p> <p>знать единицы (меры) измерения стоимости, длины, массы, времени, стоимости и их соотношения;</p> <p>знать порядок месяцев в году, номера месяцев от начала года;</p> <p>знать различные случаи взаимного положения двух геометрических фигур;</p> <p>знать название элементов четырёхугольников;</p> <p>считать, присчитывать, отсчитывать по единице и равными числовыми группами по 2, 5, 4, в пределах 100; откладывать, используя счётный материал, любые числа в пределах 100;</p> <p>выполнять устные и письменные действия сложения и вычитания чисел в пределах 100;</p> <p>использовать знание таблиц умножения для решения соответствующих примеров на деление;</p> <p>пользоваться таблицами умножения на печатной основе, как для произведения, так и частного;</p> <p>практически использовать переместительным свойством сложения и умножения;</p> <p>различать числа, полученные при счёте и измерении;</p> <p>записывать числа, полученные при измерении двумя мерами, с полным набором знаков в мелких мерах: 3м 62см, 303см;</p> <p>определять время по часам хотя бы одним способом с точностью до 1 мин., пользоваться календарём для установления порядка месяцев в году, количества суток в месяцах, месяцев в году;</p> <p>решать, составлять, иллюстрировать все изученные простые арифметические задачи в два действия (с помощью учителя);</p> <p>кратко записывать, моделировать содержание, решать составные арифметические задачи в два действия (с</p>
--	---

	<p>помощью учителя);</p> <p>различать замкнутые, незамкнутые кривые, ломаные линии, вычерчивать длину ломаной;</p> <p>узнавать, называть, чертить, моделировать взаимное положение двух прямых, кривых линий, многоугольников, окружностей, находить очки пересечения;</p> <p>чертить окружность разных радиусов, различать окружность и круг;</p> <p>чертить прямоугольник (квадрат) с помощью чертёжного треугольника на нелинованной бумаге (с помощью учителя).</p>
--	---

Личностные результаты обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с умственной отсталостью в культуру, овладение ими социо-культурным опытом.

АООП определяет личностные результаты овладения учебным предметом:

- положительное отношение и интерес к урокам математики;
- элементарные умения самостоятельного выполнения работ и осознание личной ответственности за проделанную работу;
- осознание важности учёбы и познания нового (мотивация к учению);
- уважение семейных ценностей, понимание необходимости бережного отношения к природе, к своему здоровью и здоровью других людей;
- ориентация в нравственном содержании и смысле как собственных поступков, так и поступков окружающих людей.

Формирование базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Формирование базовых учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (далее – БУД) реализуется в 3 классе, что конкретизирует требования Стандарта к личностным и предметным результатам освоения

АООП и служит основой для разработки программ учебных дисциплин. Формирование и развитие БУД строится на основе деятельностного подхода к обучению и позволяет реализовывать коррекционно-развивающий потенциал образования школьников с умственной отсталостью.

Основная цель реализации деятельности по формированию БУД состоит в формировании школьника с умственной отсталостью как субъекта учебной деятельности, которая обеспечивает одно из направлений его подготовки и самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профильного труда.

Задачами формирования и развития БУД являются:

- формирование мотивационного компонента учебной деятельности;
- овладение комплексом базовых учебных действий, составляющих операционный компонент учебной деятельности;
- развитие умения принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать её результаты в опоре на организованную помощь педагога.

Для реализации поставленной цели и соответствующих задач необходимо:

- определить функции и состав БУД, учитывая психофизические особенности и своеобразие учебной деятельности обучающихся;
- определить связи базовых учебных действий с содержанием учебных предметов.

Таблица 20

На уроках «Математика» формируются следующие БУД:

Личностные базовые учебные действия (далее по тексту – ЛУД)	<ul style="list-style-type: none"> – осознание себя как ученика, заинтересованного посещением школы; – способность к осмыслению социального окружения и социальной роли ученика; – самостоятельность в выполнении учебных заданий; – самостоятельность в выполнении поручений; – стремление к безопасному поведению в природе и
---	--

	обществе.
Регулятивные базовые учебные действия (далее по тексту – РУД)	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельно организовывать своё рабочее место; – элементарным умениям самостоятельного выполнения работ; – элементарной самооценке результатов своей деятельности; – воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей.
Познавательные базовые учебные действия (далее по тексту – ПУД)	<ul style="list-style-type: none"> – ориентироваться в учебнике; – отвечать на простые вопросы учителя, находить нужную информацию в учебнике; – выполнять действия анализа, сравнения, классификации, обобщения на основе наглядно-образного мышления; – делать элементарные выводы под руководством учителя; – использовать повторение при запоминании; – ориентироваться в пространстве и во времени.
Коммуникативные базовые учебные действия (далее по тексту – КУД)	<ul style="list-style-type: none"> – высказывать свое мнение при обсуждении задания. – работать индивидуально, в паре; – участвовать в диалоге, слушать и понимать речь других; – читать вслух тексты учебников, понимать прочитанное.

В процессе необходимо осуществлять мониторинг всех групп БУД, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы.

Таблица 21

V. Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Раздел программы Тема урока	Кол-во часов	Дата
Повторение (10 часов)			
1	Нумерация чисел в пределах 20	1	
2	Сложение без перехода через десяток.	1	
3	Вычитание без перехода через десяток.	1	
4	Решение задач в пределах 20 без перехода через десяток	1	
5	Меры времени. Час, сутки, неделя.	1	
6	Геометрические фигуры	1	
7	Угол, луч, отрезок.	1	

8	Виды углов	1	
9	Самостоятельная работа	1	
10	Составные арифметические задачи	1	
Сложение чисел в пределах 20 с переходом через десяток (17 часов)			
11-12	Прибавление чисел 2, 3, 4	2	
13-14	Прибавление числа 5	2	
15-16	Прибавление числа 6	2	
17-18	Прибавление числа 7	2	
19-20	Прибавление числа 8	2	
21-22	Прибавление числа 9	2	
23-24	Закрепление всех случаев сложения	2	
25	<i>Контрольная работа за I четверть</i>	1	
26	<i>Работа над ошибками</i>	1	
27	Четырёхугольники	1	
Вычитание с переходом через десяток (41 час)			
28-29	Вычитание чисел 2, 3, 4	2	
30-31	Вычитание числа 5	2	
32-33	Вычитание числа 6	2	
34-35	Вычитание числа 7	2	
36-37	Вычитание числа 8	2	
38-39	Вычитание числа 9	2	
40-41	Закрепление всех случаев вычитания.	2	
42	Самостоятельная работа	1	
43-44	Меры времени	2	
45	Деление на две равные части	1	
46	Линии	1	
47-51	Числа, полученные при измерении величин	5	
52	Пересечение линий	1	
53-54	Сложение и вычитание без перехода через десяток	2	
55	Точка пересечения линий	1	
56-58	Сложение с переходом через десяток	3	
59	<i>Контрольная работа за II четверть</i>	1	
60	<i>Работа над ошибками</i>	1	
61-63	Вычитание с переходом через десяток	3	
64	Сложение и вычитание с переходом через десяток (все случаи)	1	
65-66	Скобки. Порядок действий в примерах.	2	
67	Меры времени – год, месяц	1	
68	Треугольники	1	
Умножение и деление чисел второго десятка (28 часов)			
69	Умножение, как сложение нескольких одинаковых слагаемых.	1	
70-71	Решение задач на сложение нескольких одинаковых чисел.	2	
72	Знак умножения. Компоненты и результат умножения.	1	
73-74	Умножение числа 2	2	
75-76	Деление на равные части	2	
77-78	Деление на 2	2	
79	Многоугольники	1	
80-81	Умножение числа 3	2	

82-83	Деление на 3	2	
84-85	Умножение числа 4	2	
86-87	Деление на 4	2	
88-89	Умножение чисел 5 и 6	2	
90-91	Деление на 5 и 6	2	
92	Последовательность месяцев в году	1	
93-95	Умножение и деление чисел (все случаи)	3	
96	Шар, круг, окружность	1	
Сотня. Нумерация (12 часов)			
97	Круглые десятки	1	
98	Меры стоимости	1	
99	<i>Контрольная работа за III четверть</i>	1	
100	<i>Работа над ошибками</i>	1	
101-104	Числа 21 – 100	4	
105-106	Мера длины – метр	2	
107-108	Мера времени. Календарь.	2	
Сложение и вычитание чисел (28 часов)			
109-110	Сложение и вычитание круглых десятков	2	
111-113	Сложение и вычитание двузначных и однозначных чисел	3	
114	Центр, радиус, окружности и круга	1	
115-116	Сложение и вычитание двузначных чисел и круглых десятков	2	
117-119	Сложение и вычитание двузначных чисел	3	
120-121	Числа, полученные при измерении двумя мерами	2	
122-123	Получение в сумме круглых десятков и 100	2	
124-125	Вычитание чисел из круглых десятков и 100	2	
126-127	Меры времени – сутки, минута	2	
128-129	Умножение и деление чисел	2	
130-131	Деление по содержанию	2	
132	<i>Контрольная работа за IV четверть</i>	1	
133	<i>Работа над ошибками</i>	1	
134	Порядок действий в примерах	1	
134-136	Повторение	3	
Итого		136 часов	

VI. Учебно-методическое и материально-техническое обеспечение

— Математика. 2 класс. учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 2 / Т.В. Алышева – 8-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 2018

— Математика. 3 класс. учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т.В. Алышева. – М.: Просвещение, 2018

— Математика. 4 класс. учеб. для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. В 2 ч. Ч. 1-2 / Т.В. Алышева. – М.: Просвещение, 2018

— Дидактический материал:

— наглядные пособия: предметы различной формы, величины, цвета, счетный материал; таблицы на печатной основе, схемы, рисунки.

— раздаточный материал: измерительные инструменты и приспособления (линейки, наборы угольников), счетные палочки, индивидуальные задания на карточках, числовые прямые;

— видеофрагменты и другие информационные объекты (изображения, аудио- и видеозаписи, презентации), отражающие основные темы курса математики;

— технические средства обучения – компьютер, экранно-звуковые пособия (презентации, мультфильмы и т.д.);



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Скрипачева Ирина Сергеевна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, группа ОТРсОВЗ-1801z
Название работы	«Формирование навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой степенью умственной отсталости с опорой на личностно- ориентированный и индивидуально- дифференцированный подходы»
Процент оригинальности	56

Дата 21.01.2021

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

**ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ**

Обучающийся: Скрипачева Ирина Сергеевна

Профиль подготовки «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья», 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Группа ОТПсОВЗ-1801z

Тема ВКР: Формирование навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы

Качества выпускника, выявленные в ходе его работы над ВКР:

готовность реализовать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции на продвинутом уровне, ставить и реализовывать реальные цели в процессе научной и педагогической деятельности;

самостоятельность (56%) в выполнении поставленных целей, в определении содержания диагностического и коррекционного материала для реализации цели и задач исследования, в определении теоретического и практического содержания дипломного проекта;

ответственность в определении содержания коррекционной работы для формирования навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы;

умение эффективно организовать свою научную и педагогическую деятельность для реализации соответствующих компетенций, заявленных в ОПОП;

недостаточная добросовестность в выполнении всех этапов научного исследования связана с несвоевременным предъявлением материалов ВКР в соответствии с установленным графиком;

иные качества (добавить при наличии): участие в конференциях с докладами и публикациями по теме ВКР.

Характер отношения к работе над ВКР: работа **И. С. Скрипачевой** имеет практическую значимость, поскольку ставит и решает актуальные проблемы реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:

Может быть допущена к защите и заслуживает **ВЫСОКОЙ** оценки.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Л.В.Христолюбова

Уч. звание: канд. филол. наук

Уч. степень: доцент

Должность: доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ

Подпись:



Дата: 21 января 2021

РЕЦЕНЗИЯ НА
ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся: Скрипачева Ирина Сергеевна

Профиль подготовки: «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Группа: ОTRcOB3-1801z

Тема ВКР Формирование навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы

Характеристика работы:

актуальность избранной темы *тема актуальна для педагогов коррекционных школ*
соответствие содержания работы теме и целевой установке *Содержание работы соответствует теме и ее целевым установкам*

полнота и качество разработки темы *Тема разработана полно и качественно*
умение работать с информационными источниками *Библиография к работе насчитывает 104 источника, достаточно большое количество из них цитируется в работе*
качество эмпирического исследования *Качество эмпирического исследования высокое. В ходе его проведения были задействованы контрольная и экспериментальная группы, что обусловило корректность полученных результатов*

логичность, систематичность и грамотность изложения *Работа написано грамотно, логика магистранта очевидна*

умение оформлять результаты своей работы *Оформление отвечает необходимым требованиям. Приложения к работе также оформлены грамотно.*

возможность использования представленных к защите материалов в практической деятельности *Думаю, что работа вызовет интерес со стороны преподавателей математики коррекционных школ*

целесообразность представления результатов исследования, представленного в ВКР, для участия в конкурсах работ разного уровня *Результаты исследования могут быть представлены в виде докладов на научных и научно-практических конференциях.*

Иное (при наличии) _____

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите, рекомендуемая оценка: *Работа может быть допущена к предзащите и заслуживает оценки «отлично».*

Ф.И.О. рецензента ВКР: Кубасов А.В. 

Должность зав. кафедрой

Место работы: кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ

Подпись: _____ Дата 27.01.2021

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу студентки заочного отделения по профилю «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Скрипачевой Ирины Сергеевны

Тема: Формирование навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой умственной отсталостью с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы

Выпускная работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка использованных источников литературы, включающего 104 источника литературы, 6 приложений, содержит 21 таблицу и 16 рисунков.

Во введении обоснована актуальность проблемы исследования, сформулирована цель и задачи, объект и предмет исследования, выявлена степень изученности проблемы исследования на основе анализа литературы, определена теоретико-методологическая база исследования.

Актуальная проблема обучения математике в образовательной организации, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП), остается сложной, поскольку связана с одним из важнейших предметов, преподаваемых в школе. Умение решать арифметические задачи играет большую роль в развитии психических процессов у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также положительно сказывается на формировании их личности в целом.

В первой главе рассматриваются особенности формирования навыков осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью, а также особенности использования, личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов на уроках математики.

Вторая глава посвящена изучению навыков осознанного чтения задач по математике у обучающихся с легкой умственной отсталостью. Для проведения экспериментального исследования проводился анализ диагностического материала. Автор приводит конкретные методики, задания, а также определяет организационные условия для выяснения уровня сформированности навыков осознанного чтения. Также во второй главе описана база, на которой проводилось исследование и даны характеристики

обучающихся, участвующих в эксперименте. Аналитическая работа завершена оценкой уровня сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

В третьей главе представлены технологии формирования навыков чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой степенью умственной отсталости с опорой на личностно-ориентированный и индивидуально-дифференцированный подходы. Автором предложена организация коррекционной работы по формированию навыков осознанного чтения задач по математике в процессе абилитации обучающихся с легкой степенью умственной отсталости. Практические материалы и рабочая программа по математике и чтению представлены в приложении. Материалы полезны в работе олигофренопедагога, что повышает практическую значимость работы. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов показывают положительную динамику в развитии навыков осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Содержание работы соответствует теме и целевой установке, которая приведена во введении. Текст работы свидетельствует об умении автора работать с информационными источниками, формулировать выводы, соблюдена этика цитирования. Также все сформулированные выводы в работе служат «переходом» к следующим смысловым ее частям.

Таким образом, проделанная автором работа показывает, что применение на уроках чтения и математики всех указанных приемов и технологий способствовали положительному развитию исследуемых навыков.

Достоинствами выпускной работы является ее практикоориентированность, грамотность и четкая структурированность.

« ____ » _____ 2021г



М.О. Максимова